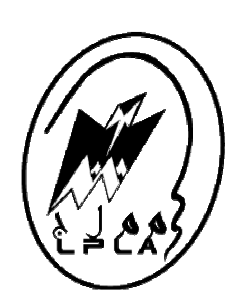
جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



الممارسات اللغوية

العدد الثالث (03)

2011

ISSN : 2170-0583
مخبر الممارسات اللغوية
جامعة مولود معمري – تيزي وزو
الجزائر

فهرس الموضوعات

الأمازيغية في خطر♥

أ. د. صالح بلعيد
قسم اللغة والأدب العربي
جامعة مولود معمري

ـ **مقدمة:** كان من الواجب عليّ كمثقف الإدلاء برأيي العلمي في المسألة اللغوية في الجزائر، لما لهذه المسألة من أهمية في واقعنا الحالي، وفي لاحق من الزمان من حيث الانسجام الاجتماعي والتكامل الوطني الهادئ. فالمسألة اللغوية مسألة أمن ثقافي وانسجام اجتماعي، وعلى كلّ مواطن جزائري ضمان أمنه اللغوي والثقافي وانسجامه الاجتماعي، والإدلاء برأيه في ما يجب أن يكون عليه الوضع اللغوي الآمن، وفي اقتراح السياسة اللغوية في التخطيط اللغوي المنشود.

لم يكن هدفي من كتابة هذا الموضوع إثارة قضية عفا عليها الزمان، أو تثوير فتنة نائمة، بل أروم كشف المستور عن ممارسات لغوية وتربوية تقوم بها بعض المؤسّسات والتي يُفترض أنّها تخدم اللغة الأمازيغية، ويمكن أن أقول: إنّها تخدم اللغة الأمازيغية، فكيف تخدمها؟ ومن أيّة وجهة تخدمها؟ وما هي الطريقة العلمية التي تعمل بها؟ وما هي النظرية العلمية التي تحتوي المسألة اللغوية الأمازيغية؟ وما هي المنهجية التي تتعامل بها؟

وباعتباري معنياً بقضية الأمازيغية كأداة تواصل وطني، فالأحرى بها أن تكون في مستوى الحدث الوطني الذي يرجوه المجتمع الجزائري، ولا يجوز لأحد أن يقول: دعوا الأمازيغية للمختصين، أو دعوا الأمازيغيين للأمازيغيين، فمن هؤلاء المختصّون؟ ومن هؤلاء الأمازيغيون؟ وهذا الكلام سمعته وأنا أجري دراستي في قسم الأمازيغية، كأنّنا الأمازيغية حكر على فئة مدرسي قسم الأمازيغية، أو هي

حكر على الباحثين في المازيغية، ونعرف أنّ بعض أساتذة القسم لا علاقة لهم علمياً بالمازيغية؛ بمعنى إنّ دراساتهم الأكاديمية لم تكن في المازيغية، بل لم ينتجوا كتاباً واحداً متخصّصاً في المازيغية، وأذهب بعيداً لأقول: إنّ بعضهم ركب الموجة، ووجد نفسه في القسم وأصبح مدرّساً، وينادي الآن: دعوا المازيغية للمازيغيين. فهل هذا كلام؟

قد أُفاجئ القارئَ في بداية الموضوع، بأنّني أنقل صُوَراً واقعية عن ممارسات غير علمية في قضايا المازيغية، وهذا من خلال احتكاكي الدائم بقسم اللغة والثقافة المازيغية، هذا القسم الذي جعلته مجتمع الدراسة، وقد سجلتُ دروساً، وحضرت بعض المناقشات في الماجستير، كما حضرتُ بعض اللقاءات العلمية جمعتْ الطلبةَ والأساتذة في مناقشة مذكرات التخرّج وحضرتُ بعض الاجتماعات واللقاءات الحميمية بين هيأة التدريس، أضف إلى ذلك بعض الاجتماعات الرسمية. ومن هنا فأنقل الواقع دون تصرّف، فنقلي ينمّ بعد ذلك عن دراسة تحليلية نقدية. ومن خلال هذا الواقع وصلت إلى خلاصة أولية مفادها: إنّ المازيغية ليست بخير في قسم اللغة والثقافة المازيغية، وتعاني **خطورة كبيرة** إن لم يعمل القائمون على إعادة النظر في إنزالها حيث يجب أن تُنزلَ.

ويجب أن يكون المنطلق من أنّ المازيغية كان الأحرى أن تعالج بشكل علمي من المدرّسين ومن النّخبة ومن العلميين ورجال السياسة ومن يهمّهم الأمر شرط أن يترفّع المعنيون عن التوجيه التعسّفي أو تنميطها تنميطاً لا يليق بمقامها ولا يلين قناتها أو يكسّر إرادتها، ودون أن يشكّل ذلك عقدة للغة من اللغات المتعايشة في المجتمع الجزائري، أو يحدث صراعاً لغوياً مع اللغات المستعملة في واقعنا، أو يشكّل وجود لغة ما محو لغة أخرى، فنحن لا نعيش حرب اللغات، بل هناك تكامل اللغات، فلا توجد لغة أخذت مواطنة لغة أخرى، لكن توجد لغة مهينة في الواقع الاجتماعي بفعل ما عشناه من استعمار ثقافي طويل، فنالت كلّ شيء، وهنا العقدة اللغوية.

أيّها القارئ أزعم أنّني أعمل على تقديم بديل لما يجب أن يحصل الإجماع على خدمة المازيغية باعتبارها لغة كلّ الجزائريين، ولا يحقّ لأحد الاستحواذ على التراث المشترك، فاللغة المازيغية تراثنا المشترك، والعهدة في هذا التراث يعود إلى استعمال لغة التراث المشترك؛ فمناطق نأتْ عن الاحتكاكات اللغوية بفعل التضاريس البيئية بقيت محافظة على لغتها القديمة، ومناطق داهمها التعرّب فلم تبق كذلك. وفي وقتنا الحالي بعدما أقرّت الدولة الجزائرية المازيغية لغة وطنية، وعملت على إقامة مدارس، ونصبت مؤسّسات على المستوى العالي كما فتحت مراكز البحوث التي تقوم على ترقية المازيغية في التدريس وأوجدت مؤسّسة إصدار الكتاب المدرسي المازيغي، وأهابت بفتح المشاريع الوطنية لمن يهمّه الأمر في شأن البحث الجامعي الطويل المدى، ويبقى فقط شدّ العزيمة بضرورة النزول إلى الميدان لإجراء البحوث العلمية والتحرّيات اللغوية في قضية المازيغية، وهنا لبّ المشكلة؛ لأنّ اللغات تستقى من الاستعمال بالفعل والقوّة، وهذا ما يوطّد ركن اللغة الطبيعية، وهل تستعمل هذه الطريقة في الوصول إلى مازيغية واقعية أو أريد لها التحديث بطريقة يراها البعض ممّن يوسمون بالنّخبة التي تريد إنشاء مجتمع وفق الطريقة الغربية. ولا ننكر جادة الصواب في إقامة المؤسّسات العاملة على ترقية المازيغية والتي هي ركن يؤدّي إلى التهيئة ووضع اللبنات الأولى من خلال الماضي والحاضر، دون أن تعمل على توجيهها لتنحاز إلى لغة من اللغتين: **الفرنسية** أو **العربية**؛ باعتبارها (المازيغية) لغة لها أصولها وخصائصها ولها عمقها الحضاري والتاريخي.

ولقد عاشت هذه اللغة شفاهية منذ آلاف السنين ولم تندثر؛ وهذه دِلالة عميقة على أنّها لغة أصيلة تكتفي بنفسها، وليست لغةً صناعيةً قد يكتب لها الانقراض في لاحق من زمن العولمة المعاصرة، وهي لم تنقرض منذ القرون، وقد بقيت خطوطها في القراطيس رسماً، وأهلها في التراب وسماً منذ ما يزيد عن الثلاثين قرناً. فبات حرياً بالباحثين اللغويين المتخصّصين، وبالمؤسّسات المازيغية

تهيئتها بالمازيغية وفي المازيغية (في ذاتها ولذاتها) وتحصينها بخصوصياتها النّحوية والدلالية والمعجمية والتركيبية؛ وهذا بغية وضعها في مساق وطني على أنّها لغة كلّ الجزائريين، ولغة تراثهم المعنوي والمادي والأدبي والثقافي.

لا أخفي شيئاً على القارئ الجزائري أنّني حين أبحرتُ في جمع مادة الموضوع، ودخولي معترك القراءة والمشاهدة والملاحظة من خلال مجتمع الدراسة (**قسم اللغة والثقافة المازيغية**) في الكلية التي أشتغل فيها، بدأت تتكشّف لي العيوب والنقائص والهنات التي أخلّت بالمسألة اللغوية في وطننا، فرأيت العجب العُجاب ممّا لم يكن صواباً في القسم المذكور، ولقد هالني الأمر؛ فنقلتُ أسفي وعزايَ إلى محبّي اللغة المازيغية على أنّها تعاني **الخطورة** التي قد تؤدي بها إلى الإهمال والترك واللامبالاة. ومن هنا يأتي عملي هذا لتوضيح مواطن **الخطر** في مسألة اللغة المازيغية، من خلال تلك الممارسات التي أزعم أنّها لم تكن على صواب، وهذا بأدلّة يأتي توضيحها في هذا المقال. فوا أسفاه على ترك الأمور على عواهنها، وليس هناك من يهمّه الأمر، وقلت: أليس في العدد الكبير من أساتذة القسم رجل رشيد؟

ويقف بيَ الحال بأضعف ما أملك وهو استنكار أمر بعض الممارسات البشعة والتي عفا عليها الزمان. وبهذا المقال البسيط أروم منه أن يعمل على التغيير في حال (قسم اللغة والثقافة المازيغية) في جامعة مولود معمري، ولا شكّ أنّ أصداءه ستصل إلى مؤسّسات مثيلة، وسيكون التغيير في منهجية العمل، وفي طرح بدائل نوعية لمازيغية وطنية تكبر من خلال تقديمها كما هي دون تقزيم أو احتواء وإقصاء، وهذا في إطار التكامل اللغوي الذي عاشته منذ قرون في بلدها وما اشتكت من لغة أخرى أبداً؛ حيث تكاملت مع العربية بشكل تسامحي مقبول عند كلّ الجزائريين وبخاصة عند القبائل (الكبرى + الصغرى) فكم من علماء قبائل بجاية وتيزي وزو والبويرة كان لهم باع كبير في خدمة العربية وهم يحتكمون إلى المازيغية كلغة أمّ، وما شكّل لهم صعوبة في التواصل أو في

التأليف، وهذا يعني تجسيدهم للتداخل العلمي التسامحي الذي يحدث بشكل طبيعي بين اللغات. تكامل مازيغي عربي لم يكن في يوم من الأيام يشكّل صراعاً، بل كان تصاهراً في المتون وفي المفهوم وفي كثير من الجبهات ويكفينا دليلاً على ذلك **عدم ترجمة القرآن الكريم إلى المازيغية** منذ الفتوحات الإسلامية إلى غاية الألفية الثالثة، وهذا يعني أنّ حال اللسان الكائن هو حال اللسان الذي يحمله الدين الإسلامي، وأنّ المازيغيين يفهمون القرآن بلغته العربية أكثر من فهمهم إياه ترجمةً إلى المازيغية، ويعني كذلك أنّ لغتهم لا يمكن لها أن تحتوي القرآن مهما علت وارتقت، ولذا تصاغرت المازيغية أمام لغة الجبّار وما تكابرت في عهود الدول المازيغية التي عدّت من دول العروبة؛ التي كانت تعني عند أجدادنا انتساب واختيار واع وعن دراية واقتناع؛ وهو اختيار حضاري اختاره البربر تلقائياً، وبه تحوّلوا من مرحلة التهميش إلى مرحلة السيادة الذاتية، ومن مرحلة الوجود بالقوّة إلى الوجود بالفعل.

وإذا عدنا إلى استنطاق التاريخ نجد أنّ دوام حكم العرب في شمال إفريقيا كان بين 40 هـ إلى 132 هـ وحتى زمن العباسيين الذين كانوا يحكمون في الظاهر، ولكنّهم لا يتحكّمون في الدواوين التي كان يسيّرها غير العرب، ففي هذه الفترة لم تتبلور المسألة اللغوية، ونقرأ في هذا التاريخ أنّ ثلاث عشرة (13) دولة مازيغية حكمت المغرب الأقصى والأوسط والأدنى منذ الفتح الإسلامي، وما حدث أن شكّلت اللغة عندها قضية، أو شهدت تلك المماليك الحروب بسبب الخلاف اللغوي، بل إنّ المماليك البربرية عملت في خطابها الرسمي باللغة العربية، وأعلتْ من مقام العربية مكاناً يفوق المازيغية كما أنّ الملوك المازيغيين، وكذا الدول الثلاث عشرة التي حكمت المغرب العربي منذ الأدارسة إلى دخول العثمانيين ما كان يحكمهم إلاّ هم وأنسالهم فالمازيغيون وهم الذين عملوا على إعلاء الدين الإسلامي ولغة الدين، كما لم يستعملوا الحرف التيفيناغي بتاتاً في حكم دُوَلهم، بل كانوا يتّخذون الحروف

الرومانية قبل الفتح العربي، ولما دخلوا في الإسلام نبذوا الحروف الرومانية وكذا حروف التيفيناغ واستبدلوهما بالحرف العربي الذي كان يستجيب للتطوّر الذي تعرفه اللغة المازيغية آنذاك. وهناك العامل الديني الإسلامي الذي ساد في مختلف القارات؛ حيث اتّجهت الكثير من اللغات إلى تبنّي هذا الحرف ومنها اللغة المازيغية لاعتبارين:

ـ الأول: إنّ العرب أخرجوا البربر من ظلم الرومان والبيزنطيين، وتركوا لهم مجال الاختيار بين الدخول في الإسلام أو دفع الجزية؛

ـ الثاني: إنّ الفتح الإسلامي جعل المازيغيين يتنفّسون بلغتهم وفي لغتهم ولم يتبنوا لغتهم.

ولكن في واقعنا الحالي ألا يمكن غلق مسألة الحرف باتّخاذ صورة واحدة بين الحرف المازيغي أو العربي، أم نبقى نشغل ذهن التلميذ بخط ثالث ونقول له اكتبْ حرفَ اللام بثلاثة أشكال: ل / || / L؟ فهل هذا يحلّ المشكلة اللغوية؟ وهل يحلّ مشكلة التعدّد اللغوي في بلدنا، وهو شيء موجود ومحبوب ومقبول، أم هي مُوضة حضارية أُريد لها أن تكون نابعة من اللاتينية؟ ولذا يجب العلم بأنّ العقدة في بلدنا في الهيمنة اللغوية التي فرضتها لغة أجنبية وهي لغة غير مصنّفة في العالم المعاصر من حيث الرقمنة والشابكة؛ ونحن نتمسّك بها على أنّها لغة الرقي الحضاري، ولا يرشّح العلم إلاّ منها ومن لا يستعملها فهو منغلق على نفسه، كأنّ اللغات الأخرى مغلوقة ومنغلقة، عدا الفرنسية التي هي لغة الانفتاح والتفتّح، وهنا مكمن القنبلة الآتية والقابلة للانفجار، بل الفتيل الذي يجب فكّه كي لا يحدث التفرقع.

وإنّ آباءنا وضعوا سلّماً تراتبياً لوظيفية اللغتين:

ـ العربية لغة التعالي والحكم والسلطان والعلم.

ـ المازيغية: لغة المِهَن والمحيط الضيّق، ولغة المعاملات البسيطة.

ولقد أُنزلت اللغتان (المازيغية والعربية) في مكانها المناسب؛ كل لها طابعها ووظيفتها، وحتى الأتراك تركوا المسألة اللغوية كما وجدوها، ولم تقم المسألة لتأخذ وجه المطلبية إلاّ في أواخر أربعينيات القرن الماضي، واشتدّت في بعد أحداث الثمانينيات بقوّة (ربيع عام 1980م) ومن ذلك الوقت بدأت ملامح المطالبة بالهُوية اللغوية التاريخية (المواطنة اللغوية) تطفو على سطح الأحداث وهذا تأكيداً لمقولة: كلّ ممنوع مرغوب.

ـ نقل واقع حال: هي نقول ومكاشفات وملاحظات سجّلتها في كناشاتي وفي المحمول، وأنا أتقصّى الحقائق في (قسم اللغة والثقافة المازيغية) بجامعة مولود معمري، وكنتُ أشاهد بعض المظاهر المخلّة بعملية استعمال وتدريس المازيغية، فلقد بحثتُ ورأيت ما لم يكن في الحسبان:

ـ بحثتُ عن تجسيد تسمية هذا القسم (**قسم اللغة والثقافة المازيغية**) من الخارج أولاً، فما لاحظته صورة على أعلى البناية لطالب متردّد بين دخول هذا القسم من عدمه، فَرِجْل إلى الأمام، وأخرى إلى الوراء، وفي قراءة سيميائية يمكن أن أقول: إنّ الطالب حائر في أمره، فإلى أين يتّجه، هل يتّجه إلى مستقبل مجهول، وعلامة الاستفهام لا تفارق خطاه، وقد رمتْ به القوانين إلى قسم مجهول؛ وأمامه صورة باهتة لا تبشّر بمستقبل منشود لهذا الطالب، وكأنّ اللوحة ترشده إلى النفور، فلا أثر لتراثه من خلال تلك الألوان الأحفورية التي تعود بنا إلى العصور المظلمة، وكأنّي بهذا القسم الذي لا يحمل ما يدلّ عليه يشتغل في الظلام والسرّية، دون أن تعلو بوابته لافتة عليه اسم القسم (قسم اللغة والثقافة المازيغية) وتكتب بأيّ حروف؛ علّها تكون المهتدى لمن لا يعرفه.

ـ بحثتُ عن الجزء الثاني من التسمية (**الثقافة المازيغية**) فما وجدتها، بل وجدتُ (الثقافة الغربية) متمثّلة في كثير من حفريات هذا القسم اللاتيني المتواجد في جامعة بلاد القبائل الكبرى التي عرفت زعماء كانوا ضد الفرنسيين وضد لغتهم الفرنسية، فقبل أن يقرؤوا Les faibles de la

Fontaine. استوعبوا الشهنامة والبيان والتبيين وكتب السيوطي ونحو البصرة، فأبدعوا في أجروميات اللغة العربية. ومن هنا فإنّ المازيغية بكلّ لهجاتها لها احتكاك أولي بالثقافة الإسلامية، فالثقافة ثقافات والعربية أولى الثقافات التي تصاهرت معها المازيغية وتملك معطياتها، ولا تملك معطيات الثقافات التي سبقت العربية، وتلك من التاريخ التي عفا عليها الزمان، ويبقى في النقائش في كلّ أوان، كما لا تمتلك المعطيات التكاملية مع الفرنسية التي جاءت في مرحلة متأخّرة، إن لم نقل إنّها وليدة حديثة جداً. وبكلّ أسف فإنّ المقصّ يتدخّل في هذه النقطة ليقصّ ويمحو كلّ ذلك التاريخ عنوة، فأين الثقافة المازيغية التي تعانقت والعربية؟ أين الثقافة المازيغية التي انصهرت في الحرف العربي؟ أين التجانس والانسجام الجماعي في الثقافة الوطنية من خلال التكامل والتصاهر؟ لماذا نغيّب هذا الجانب المضيء من ثقافتنا الجزائرية؟ فهل من إجابة يا أولي الأمر؟ وعاد بيَ التاريخ أسال طارق بن زياد، ودولة الموحّدين، وعظمة المرابطين والحكيم الصوفي يوسف بن تاشفين، والعالم القائد ابن تومرت، ودولة بني عبد الوادي، والحاكم الصنديد يغمراسن... أين أنتم أيّها الأجداد من التاريخ المعاصر، فلقد تجاوزكم التاريخ، فهل كنتم نكرات ذات وقت في دُوَلكم ألم تبنوا مجداً يفتخر به المغرب الكبير؟ والآن جاء عصر جديد يبشّر بالعولمة الغربية التي هي حضارتنا، وهي منوالنا، ولا ننظر إلاّ من خلالها، فالويل لمن يعود القهقرى، فهو رجعي وسلفي مستصفى.

ـ كنتُ أطمح ككلّ الجزائريين أن تطفو هذه اللغة على السطح، وتخرج من عباءة الاحتواء في التعبير وفي الخطّ وفي التقليد وفي المنهجية والتنظير، لأنّه ما عاشت لغة كانت تابعة للغة أخرى فأين الخصوصية والتميّز؟ وكنتُ أتمنى استكناه تراث الأجداد دون تمريره على قوالب لغة ما، وبخاصة **لغة المستعمِر** كما يفترض أنّ الدولة الجزائرية تدفع أموالاً على تعليم المازيغية لا تعليم لغة أجنبية في قسم اللغة والثقافة المازيغية، أو في دروس المازيغية، فلدينا قسم اللغة

الفرنسية فهو يكفينا. ومن هنا بات حرياً الكشف وعدم السكوت عن شيء مسكوت عنه في مسألة المازيغية التي دفع عليها الشعب الجزائري ما دفع من أجل أن يرى لغته تُتَعلّم في المدرسة وفي جامعة مولود معمري ذاتها، وأن تُمارس في السلوكات اليومية في نفسها وحروفها؛ وبخاصة في المؤسّسات التي تزعم أنّها تعمل على ترقيتها، ولكن كلّ هذا لم يحدث؛ حيث سرقت الحضارة المعاصرة نظرات العاملين على ترقية المازيغية، بل أصابهم العمى الحضاري، وتركوا الحديث عن كلّ ما كان يخلق بناء جسور التواصل بين الماضي المشّع المتصاهر، والحاضر الطموح والذي به تكتسب التّحديات القادمة، ووحدة الشعب الجزائري في إحياء لغته المازيغية.

ـ بحثتُ في قسم اللغة والثقافة المازيغية في: المنشورات والملصقات والمطبوعات وفي محاضر الاجتماعات وفي مكتوب اللجان العلمية وفي الإعلانات وفي الدعوات وفي كراريس الطلاب وفي اجتماعات هيئة التدريس وفي كشوف العلامات... عن الكلامي المازيغي أو الرسم المازيغي أو ما ينمّ عنهما، فلم أجد لهما أثرَ عين، ما عدا قلّة قليلة من بعض النشريات التي أراها تخرج بالحرف اللاتيني؛ وفيها كلام مازيغي وبكلّ استحياء. ورفعتُ هذا السؤال: هل يعرف الشعب الجزائري مصير المازيغية من خلال هذه الممارسات؟ وهل يعرف الجزائريون أنّ كلّ المكتوب المبحوث عنه كُتب بالفرنسية! وقلتُ مستنكراً: وهل سالتْ تلك الدماء من أجل إحياء لغة تراثنا التي تحتويها عباءة لغة أخرى؟ أليس هذا تحريف للانتصار الذي أحرزه بعض المدافعين، أو هو تغيير مجرى الدفاع عن المازيغية في العباءة الفرنسية، ولا مانع أن نسير عكس الاتّجاه، فليس لدينا أواه.

ـ بحثتُ عن خطّ هذه اللغة؛ وهو خطّ التيفيناغ، هل يُستعمل في هذا القسم؟ ولقد اشتقتُ لرؤية هذا الخط الجميل، والذي أعتز به كثيراً، بحثت في دروس الأساتذة، وفي ما يكتبه الطلاب، وفي وثائقهم الإدارية... ما وجدته بتاتاً

أين خطّ التفيناغ يا من يريدون الأصالة والتراث؟ وذهبت بعيداً لتقصّي مسألة المكتوب التيفيناغي[1] عند الطلاب، وكنت أرمي لهم ببعض الكلمات وكيف تّكتب بالتيفيناغ فوجدت ما يقرب من 95 % من الطلاب لا يعرفونه، وقلتُ سأتّجه إلى المدرّسين، فوجدت الكارثة أكبر، ويا ليتني لم أفعل؛ حيث كانت ذات النسبة في عيّنة الأساتذة.

- بحثتُ عند الأساتذة عن مكمن المشكل، فوجدت بعضهم يعزي التردّي إلى مسألة عدم رسمية اللغة، التي جعلتها تتأرجح بين **اللغة واللهجة**، وقلت: هل هذه هي العقدة؟ فبحثت عن فكّ عقدة الخلاف بين اللغة واللهجة، فلم أجد الرأي المجمع عليه من قبل المدرّسين في هذا القسم، فهل المازيغية لغة أم لهجة؟ وقلت: إنّ اللهجات الاجتماعية أشكال لغوية تتميز بها جماعة من الناس وتشترك في مجموعة من الخصائص الاجتماعية، فاللهجات مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وهذا ما يقول به المختصّون[2]. كما تطلق "على مجموعة من الصفات اللغوية (الصوتية والصرفية، والنّحوية، والدلالية) تنتمي إلى بيئة جغرافية أو اجتماعية معيّنة هي من بيئة أشمل، تضمّ عدة لهجات تجمعها عناصر لغة مشتركة، ويتكلم أهل هذه البيئة أو البيئات الأوسع والأشمل لغة واحدة مشتركة"[3]. وإن اللغة –ومنها اللهجة- ظاهرة اجتماعية، "تتأثر بالمجتمع ونظمه، وعاداته، وتقاليده وعلاقاته المختلفة، وهي أيضا مؤثرة في المجتمع.. وتعدّ دراسة اللهجة مدخلا لدراسة العادات والتقاليد، والأمثال الشعبية، والشعر، والأساطير"[4]. ومن هنا يصعب التفريق في هذه النقطة بين مدلول المصطلحيْن، وخاصة في الأغراض غير العلمية. فاللغة وسيلة اتّصال، واللهجة وسيلة اتّصال، والتفريق يتمّ على مستوى الوظيفة علماً أنّ اللغة أو اللهجة تحدّدها شخصية المتحدّث والمنطقة التي يقطنها أو الطبقة التي ينتمي إليها المجتمع. ولهذا تختلف اللهجات باختلاف المناطق الجغرافية وباختلاف الطبقات الاجتماعية، والمهمّ أنّ اللغة أو اللهجات التي

يكتسبها الفرد أو يستخدمها دليل على هويته في المجتمع. ولذا بات الأمر واضحاً بأنّ المسألة ليست من باب الخلاف في سلّم التراتب العلمي بين (اللهجة واللغة) حيث إنّ التنوّعات أو الأداءات التي تعرفها المازيغية شيء طبيعي وهي عبارة عن أساليب تتحدّد بصفات لها علاقة بالمتحدّث ومستخدم اللغة. واللغة أو اللهجة تتكوّن من كلمات وألفاظ مستقاة من واقع البيئة والحياة المعيشية، وقد تكون متوارثة، وربّما تكون فيها كلمات وألفاظ دخيلة... والذي يهمّ هذا الجانب ألا يمكن غلق ملف الخلاف في الاصطلاح على مستوى العموم، ولا مانع أن يأتي في مرحلة التقعيد. وأما المازيغية فيكفيها وجود ألفاظ ومفردات من أشعار وأمثال وحكم وأقوال باقية قد تناثرت بين الأرجاء بصيغة أو بأخرى وهذا ما لاحظناه في مفردات الألفاظ الزراعية أو الألفاظ البدوية؛ ففيها شواهد على وجود هذه الكلمات أو تلك بين القديم والحديث وما إلى ذلك، فربّما كانت اللفظة الواحدة منطوقة في بيئتها، قديما بشكل مختلف كلياً عن الحاضر... كما أنّ الشعر والمثل وعاءان حافظان للكلمة من الاندثار طالما بقي استعمال الشعر والمثل حاضراً في وجدان الناس. فيكفينا الغرق في كأس ماء ويكفينا النظر إلى نصف الكأس الفارغة.

ـ بحثتُ عن المازيغية في أعمال مخبر (**تهيئة وتدريس اللغة المازيغية**) فوجدت تنميط الفرنسية وبالفرنسية، وبخط اللاتينية بكلّ إسراف ودون توقّع وللأسف فإنّه لا يشير هذا المخبر إلى أيّة علامة على أنّه يخدم التهيئة للمازيغية إلاّ التسمية، وأبسط ما يدلّ على ذلك الشعار الذي لا يحمله. وقلتُ لندع المخبر ونذهب إلى ملتقيات قسم المازيغية، وأتذكّر أنّني حضرتُ ملتقى (اللغة الأمّ) وعدتُ إلى محاضراته فوجدتها بالفرنسية عن المازيغية، ومن بينها محاضرتان باللغة العربية... كمات بحثت عم بعض إصدارات القسم، فحصلت على العدد اليتيم من إصداراته –قد تكون مشتركة– مع المخبر المذكور، وكان بين يدي العدد 01 الموسم بـ ILES D IMESLI فَعَبْرَ 143 صفحة، والفهرس

الذي يحتوي على 08 مقالات، وقد نصّ على محتوياتها في غلاف آخر الصفحة بأنّها جزء من مقالات كثيرة قدّمها أساتذة القسم، تتعلّق بالفيلولوجية والأصوات البربرية، وفي العدد القادم سيكون التركيز على موضوعات أخرى ذات العلاقة بالميادين البربرية. أصدقكم القول بأنّني اسودّت الصورة في عيني وأصبحت قاتمة، فوجدتُ تكريس لغة ڤولتير (Voltaire) بقوّة أكثر من يعاقبة (Jacobites) ڃان دارك (Jeanne D'arc) ويفتخر روشيليو بأنّ لغته تنتفخ في هذا القسم، وفي تدريس المازيغية تنال مساحات لم تنلها أيام الاستعمار. اسودّت الصورة في وجهي ليس من باب الموضوعات التي تناولها هذا العدد (01) بل العدد مفخرة للقسم إذا تغيّرت المعطيات التي يعالجها لاحقاً، ولكن ما لم يكن صواباً من خلال الموضوعات التي حواها وهي موضوعات عفا عليها الزمان في المسألة البربرية موضوعات معروفة، وكنّا نأمل أن يحصل التفتّح على الجديد. فالآن هناك مسائل التهيئة اللغوية، وهي مسائل التحدّيات المعاصرة في مجال التهيئة الحديثة، من مثل:

- التحرّيات اللغوية؛
- جمع المادة العلمية لبناء المعاجم؛
- جمع الحكايات والأدب الشفاهي؛
- العمل على تعميم استعمال المازيغية؛
- التجارب الناجحة في التهيئة اللغوية؛
- وضع المؤسّسات التي تقوم على خدمتها؛
- تقديم تشجيعات للموضوعات ذات العلاقة بالتهيئة اللغوية؛
- التفتّح على اللغات المازيغية الجزائرية؛
- رصد القواسم المشتركة في مختلف الاحتكاكات اللغوية؛
- الفصل بشكل نهائي في ضرورة استعمال خط التيفيناغ...

ولكني قلت: هذا أول الخطو، ولا شكّ أنّه سيأتي الجديد في لاحق من الأعداد والمهم أن يخرج القسم من البيات الذي أوجده لنفسه، ومن الدوران حول الذات.

ـ بحثتُ عن استعمال المازيغية (الممارسات اللغوية) في داخل أقسام التدريس، بين الأساتذة، وبين الأستاذ والطالب، فوجدت ما يقرب إلى ما نسبته 10 % من القبائلية فقط. واتّجهت إلى طلاب قدموا من ولايات لا تعرف/ لا تستعمل المازيغية فرأيت العجب. طلاب يتخرّجون بشهادات في اللغة المازيغية يعرفون الفرنسية أكثر من المازيغية بعد تخرّجهم، ويستشهدون بالفرنسية عن المازيغية ولا يستطيعون التعبير بالمازيغية، ويقولون: نفهم ولكنّنا لا نستطيع الردّ. فقلت: كيف تصبحون مدرّسين لمادة المازيغية إذاً؟ فيأتي الردّ سننقل الصورة التي أخذناها من القسم ! تخلاط على تخلاط حتى يقع الفهم، والمهمّ الفهم ولو بالإشارة.

ـ بحثتُ في مصلحة الدراسات والتوجيه في الجامعة، فوجدت المعنيين يشكون من التوجيه لقسم المازيغية، فيقدّم الطلبة الموجّهون الطعونَ تلو الطعون، وهناك من الطلاب الذين يطلبون إعادة التوجيه، بل إنّ نسبة منهم يتركون الدراسة في السنة الأولى إن لم يُقبل لهم التحويل أو التوجيه، فأين يكمن الخلل؟

بكلّ أسف، فبعدما بحثتُ قد تسألونني عن المازيغية، وتقولون: كيف هي حال المازيغية الآن بعدما أقيم قسم اللغة والثقافة المازيغية؟ فأقول: **المازيغية جميلة أصابها السلّ والمرض**، وإنّي نقلت لكم الصورة الحقيقية لواقع مرّ، واقع يكاد المرء يُصاب بالإحباط، لانحراف الاتّجاه، ولنقص الدراية وضعف الإرادة وسكوت الإدارة، وهي عوامل تضرّ بالمسألة اللغوية، والتي نتيجتها المؤسفة: **الانحراف بالمسألة اللغوية في المسألة المازيغية.**

ومن هنا خلص بيِ الحديث بأنّ هذه الممارسات لا تخدم ولا تُرقي المازيغية بقدر ما تُعمّق لغة وثقافة فرنسية بكلّ وضوح، فهل يُراد من هذا القسم (قسم اللغة والثقافة المازيغية) استكمال عمل (قسم اللغة الفرنسية)؟ ولست أدري لماذا هذا التوجيه الذي أريد به احتواء المازيغية من قبل لغة المستعمر. ومن هنا قلت ربّما يعود هذا إلى الواقع اللغوي الذي رأيته متذبذباً بين النصوص الرسمية وبين الممارسات، وبين عدم وجود نصوص قانونية للواقع اللغوي من حيث الوظيفة العمومية. وتبقى هذه المسألة غير حجّية ما دام قسم اللغة والثقافة المازيغية وُجد لرفع الصعوبات التعليمية، وكان عليه فعلها، ولو فعل هذا، أو حاول فلم ينجح فهو معذور، ولكنّه من خلال هذه الممارسات فإنّه لم يفعل فمتى يفعل ويستفيق.

وانتقت إلى واقع القسم من حيث التصنيف الذي يتعامل به مع اللغات باعتباره واقعاً تحت تأثير: المازيغيات، العربية الفصحى، الدوارج العربية الفرنسية. فبدا لي هذا الواقع في هذا التصنيف:

- لغات بحسب المقام:

- لغة هيمنة — الفرنسية
- **لغة وضيعة — العربية الفصحى**
- لغة وسطى — الدارجة
- **لغة وضيعة — المازيغية.**

- لغات بحسب الوظيفية:

- العربية الفصحى ← لغة الدين
- الفرنسية ← لغة العلم والمال
- **المازيغية ← لغة الأصالة**
- الدارجة ← لغة الابتذال.

ومن حيث التكامل والتعارض والصراع نجد الآتي:

- لغات التضاد:

- العربية ⇔ الفرنسية
- الفرنسية ⇔ العربية
- **المازيغية ⇔ العربية الفصحى**

- لغات التكامل:

- **المازيغية ♥ الفرنسية**

- لغات التسامح:

- العربية الفصحى ♠ المازيغية
- العربية الفصحى ♠ الدارجة
- **الدارجة ♠ المازيغية.**

- لغات التقابل:

- عربية فصحى ⇦ فرنسية
- دارجة ⇦ فصحى
- **عربية ⇦ مازيغية**
- مازيغية ⇦ فرنسية

هذه صورة سوداوية، ولكنّها صورة حقيقية، وفيها خطاب متوارٍ يحمل رسالة كلامية بليغة ومباشرة، أمست اليوم أبلغ وأسرع إيصالاً من أيّ تعبير أنقلها إلى المجتمع الجزائري بكلّ انحرافها ولذلك ثرتُ وقلتُ: كان عليَ كتابة أكثر من مقالة على هذه اللغة التراث، وفي ذات اللغة التراث والتي هي قميص عثمان في الواقع الجزائري، فحقّ يراد به باطل؛ حيث تُرفع قضيةُ إعادة الاعتبار للمازيغية في المناسبات، ولكن توجّه لأغراض أخرى. وليعلم القارئ الجزائري بأنّ هذه اللغة يجب أن تُعطى لها كلّ الأهمية في واقع الحال للحفاظ على إرثنا الحضاري، فتحتاج إلى **تهيئة وتعميم**، لكن إنّ فاقد الشيء لا يعطيكه، وإنّ غير المؤمن بقضية لا يدافع عنها.

ومن هنا فما السبيل إلى إحياء المازيغية التي أراها في خطر، وتعيش انتحاراً يومياً، وأشاهد احتضارها جرّاء الممارسات غير العلمية التي تقوم بها بعض المؤسّسات التربوية، أو من يقوم على خدمتها؟ ذلك ما أجيب عنه في المقترحات التي أزعم أنّها علمية لتجسيد لغة مازيغية تنقذها من الزيف والخطر الذي يحدق بها الآن، وهذا ضمن المعطيات التالية التي يجب أن يُعمل فيها العقلُ والتروي والعلمية، وهذا بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يمكن تدريس لغة بلغة أخرى؟ أيّها القسم (أساتذة وطلاباً) فلقد أثبتت التجارب العلمية أنّه لم تقمْ للغة قائمة من خلال تمريرها عبر قناة لغة أخرى، فاللغة تدرّس في ذاتها ولذاتها كما يقول اللساني F De Saussure. وهناك بعض الممارسات اللغوية في تدريس لغة بلغة أخرى في ما يلي:

- في تدريس اللغات الأجنبية؛
- في تدريس اللغات لغير الناطقين بها؛
- في تدريس اللغات للكبار.

وأما مسألة تدريس اللغات الوطنية فإنّها تقوم بذات اللغة وفي ذات اللغة فقط، بغية تمثّل أصوات تلك اللغة تمثيلاً حقيقياً. ولماذا كلّ هذا؟ لأنّ اللغة ممارسة، فإن لم تمارس فإنّها تبقى تنظيراً وصناعةً، وهذا ما تحفل به بعض مؤسّسات تدريس المازيغية في وطننا، فتدرّس كأنّها لغة أجنبية، وعهدي بها يعود إلى تلك المنهجيات التي رأيتها تُمارس من خلال منهجيات بعض المستشرقين الذين يدرّسون لغات يعرفون قواعدها لكن لا ينطقونها، فاللغة عندهم **صناعة وتنظير**. وقلت في نفسي: هل نحن ما نزال نعيش منهجيات المستشرقين والتي تراجعوا عنها منذ نهاية الأربعينيات، وهل المازيغية لا تزال تسبر غور أربعينيات القرن الماضي، وهل المازيغية في وقتنا الحالي نطبّق عليها منهجية تعليم اللغة لغير الناطقين بها، أو تعليم اللغة للأجانب؟ أليست لغة وطنية دستورياً؟ أين يكمن الخلل؟ وهنا ظهرت الإجابة من أنّ هيأة التدريس كان عليها أن تتحمّل

مسؤولياتها في تغيير طرائق تلقين هذه اللغة، وفي اعتماد المنهجيات المعاصرة لتعليم اللغة الأم. فهل عجز أساتذة قسم اللغة والثقافة المازيغية عن هذا الأمر؟ لا أشكّ في ذلك إلاّ أنّ مسألة المبادرة هي الناقصة، وأنّ الإرادة موجودة في غياب الإدارة.

2 . هل يمكن تدريس لغة دون الرجوع إلى تراثها؟ أيّها القسم، لا تعلنوا القطيعة مع التراث فبالطبع لا يمكن ذلك؛ فاللغة هي استكناه لتراثها، فهي في القراطيس رسم، وأهلها في التراب رمس ولا يمكن إلاّ أن يكونوا في الباب دوماً. وإنّ اللغة في أيّ مجتمع نقل **تراث** ثمّ **ممارسة** ذاك التراث، **ثمّ يأتي التنظير** لغير الناطقين بها أو للمتعلمين؛ فالتنظير يأتي من خلال استقصاء التراث في المقام الأول، ثمّ تأتي الممارسة، وعندما يقع التعارض بين التنظير والممارسة يُغَلّب التنظير. فلقد قلتُ في نفسي إنّ تراث المازيغية كنز الأجداد العظيم؛ له نفس طويل لعمره المديد، ولتنوّعه المستفيض، فهو مخزون الشعب الجزائري من التراث المادي وغير المادي، مخزون متناسل ورائج بوفرة في أفكارنا ومدوّناتنا وتكمن أهميته في ما يحظى به من الامتداد الحضاري والثقافي العريق، الجامع بين العمق المازيغي والعربي والإفريقي والمغاربي. ونعرف أنّ كلّ الأمم المتقدّمة جمعت تراثها وفنونها الشعبية وغاصت في مكنوناته، واستخرجت منه الدرر الكامنة، وهيأت به للغاتها، بل واستقت منه القواعد التي يعود إليها المتعلّم.

إنّ الاهتمامَ بتراثنا المازيغي شيء ضروري؛ فالتراث اللغوي الشفاهي تواصل عبر النقول والروايات، وهو مكوّن رمزي ومركزي في الذات والوجدان الجزائري، وما يزال يسهم في تقوية روابط الهوية والإخاء والتواصل بين الأفراد والجماعات "إنّ التراث المقول، رغم بساطة تركيبه اللغوي وإيجازه ثروة فكرية تفرز حكمة بالغة، وتعبّر عن مضمون إنساني عميق. وهو بمثابة ذاكرة حيّة وجماعية للشعوب، تحمل في طياتها ما يشكل حكمة وموعظة، تحدّد للإنسان سلوكه الاجتماعي وتمكّنه بالتالي من اكتساب دراية ما كان له أن يحصل

عليها لولا ممارسته الفعلية لمسؤولياته طبقاً للموروث[5]". هذا التراث المتنامي أراه يستعمل بانزياح ويتأرجح بين الضفاف التعبيرية ليعبّر عمّا لا يُقال، فبدأت تظهر فيه الصناعة والتوجيه، ونكره الذات الحقيقية لأنّها تعبّر عن مضمون إبطال نظرية غلبة لغة الأقلية، وهي نظرية باطلة؛ فالأقلية في الحقيقة تذوب في الأكثرية، بمعنى أنّ العرب في الشمال الإفريقي لم يكونوا أقلية بل هي نظرية العودة إلى الأصول، وهذه النظرية تحمل في ما تحمل مسألة قبول الدين الإسلامي واللغة العربية بالقوّة، فهي من خرافات لا يقول بها العلميون. ولذا كنت أودّ استكناه التراث ذي المضمون الإسلامي المتصاهر الممزوج بالتآخي وهذا ما لم يكن في الفتوحات الإسلامية التي عرفتها شرق أوربا وآسيا الوسطى، وبلاد إفريقيا، وأقصى آسيا. وكان على المعنيين في هذا المقام:

- النزول إلى بوادي الجزائر وأريافها واستطلاع مختلف التكلّمات التي عرفها المجتمع الجزائري في مختلف الحقب الزمانية؛
- إجراء التحرّيات اللغوية بالمسح الجغرافي؛
- وضع أطلس لغوي جزائري؛
- العودة إلى توظيف الحكايات والفكاهات والألغاز الناطقة بالصورة العفوية؛
- عقد مقارنات بين مختلف التكلّمات المازيغية واستخلاص أوجه الشبه؛
- التحكّم إلى النظريات اللغوية المعاصرة والتي تراعي خصوصيات هذه اللغة، وبخاصة تلك النظريات المعتمدة في اللغات ذات الأرومة الحامية؛
- التحكّم إلى القواعد العلمية فقط، دون إثارة بعض المتعلقات الخاصة بالعرق والعرقية، وعدم إقصاء اللغة العربية في دراسة خصائص المازيغية التي هي تشبهها في قواعدها وخصائصها؛
- التحكّم إلى النظريات اللغوية المعاصرة التي قدّت نتائج نوعية في التهيئة اللغوية؛

ـ الاستناد إلى التجارب الناجحة لدول عملت على إيلاء لغاتها الوطنية المقام الأعلى.

3ـ هل يمكن كتابة لغة بخطّ لغة أخرى؟ أيّها القسم، إنّ الخطَّ ليس حمولة فقط، بل هو الوجه المشرق للغة ولسان حالها، بل تُعرف اللغة من خلاله. كما يجب توضيح مسألة عدم وجود كمال خطّ من الخطوط أبداً، فكلّ اللغات عرفت وتعرف تحسّناً في الخطّ الذي تستعمله، وليست المسألة مفصولة فيها، بل إنّ الأبحاث تبشّر بالجديد في المسألة، بمعنى إنّ التطوير يحصل في خطّ اللغة ولا يعني هجران حروفها بسبب تخلّفها، وهذا ما لاحظته في خطّ التيفيناغ الذي هُجر في مؤسّسات يفترض أنّها تعمل على ترقية المازيغية، ولا تترقّى وهي بعيدة عن توظيف خطّها. وإن كان لي من رأي فإنّ المازيغية يجب أن تعتمد حروفها فقط (التيفيناغ) فهي المخرج والملاذ والأمن اللغوي، ولتكون لنا العبرة من كثير من الشعوب، فإنّ "الكوريين لا يذكرون الملك سيه جونغ رابع ملوك مملكة تشسون الكورية الذي اخترع الهانجول سنة 1441 إلا بالملك العظيم لينهي بذلك سيطرة الخطّ الصيني[6]". ويمكن أن نذكر في هذا المقام فعل الصينيين في أوائل أربعينيات القرن الماضي عندما اقترح بعض اللسانيين كتابة لغتهم الصينية باللاتينية، وسارت الأمور في السنة الأولى، ولكنّ الصينيين لم يستسيغوا تلك الكتابة التي لا ترتبط بأصالة لغته، ونفروا منه وما عاد لها قبول حتى رجعوا إلى الخطّ الأصلي الذي ارتبطت به الصينية في أول نشوء لها... وأما بالنسبة للمازيغية فإنّ عهدنا بها في خطّها الذي لا بديل عنه، وإن كان لا بدّ من عدم اعتماد التيفناغ فإنّ الخط الشرقي، والذي تعايشت معه سنين وسنين خير ملاذ. أؤكّد مسألة كتابة المازيغية بالحرف العربي التي سال فيها المداد، وأبى من لهم سلطة الرأي إلاّ فرض الحرف اللاتيني على هذه اللغة التي لا تنتمي إلى جسم الحروف اللاتينية[7]. وإنّ الأجداد بتركهم حرف التيفيناغ لم يكن نكاية فيها بل كانوا على دراية في عدم استجابة ذلك الحرف لمخزون

اللغة المازيغية وهو شيء طبيعي جداً، فلقد تخلّى المصريون عن الرسم الهيروغليفي، وترك البابليون حروفهم المسمارية، ونبذ الحميريون حرفهم المسند، وهذا كلّه بدعوى عدم استجابة تلك الحروف (الخطوط) للرقي اللغوي الذي عرفته تلك اللغات. كما ترك الأتراك الحرف العربي لا لعدم استجابته للتطوّر المعاصر، بل نكاية في أنّ العرب انسلخوا من الإمبراطورية العثمانية ورفضوا سياسة التتريك، إضافة إلى رغبة الأتراك في اتّخاذ العلمانية ديناً بدل الإسلام عماده اللغة العربية ورسمها الحرف العربي المعروف.

إنّ كتابة المازيغية بالحرف اللاتيني زيادة لتوسّع الفرنسية في بلدنا لا غير، فهو لا يعمل على ترقية المازيغية بقدر ما يجرّها إلى حضارة غربية وهي ليست منها، بل يعمل على إضعافها، كما أنّ كتابتها بحرف التيفيناغ هو العودة إلى الأصل، ولكن ما مدى هذا الحرف في الاستعمال الوطني والمغاربي وفي الأربع عشرة دولة (14) التي تتواجد شكلاً المازيغية، وعلى المستوى العالمي؟ وما هي أبعاده التواصلية مع الغير؟ مع من يتمّ الاتّصال؟ وما هي آلاته وآلياته؟ وهي يمكن أن يفرض نفسه في حضارة الحروف المعتمدة دولياً؟...

4. استبدال كلمة (البربرية) بكلمة (الأمازيغية): أيّها القسم، يجب العلم بأنّ ظهور مصطلح المازيغية عندنا (في الجزائر) كان في ثمانينات القرن الماضي وتمّ استبدال (البربرية) بكلمة (الأمازيغية) وإنّه لأمر خطير. وإنّ كلّ الدراسات القديمة كانت تستخدم كلمة (البربرية) دون مشكلة تذكر، فلا توحي لمدلول الكلمة الفرنسية Barbare، التي تعني الشعب المتخلّف والهمجي، وهذا ما كان يطلق عندها على شعوبها أيام حروب الهكسوس، وهي الشعوب التي تعاكسها في الحكم، ولها من صفات التخلّف. وعندنا تطلق الكلمة على شعب له حدوده الجغرافية، وله لغته وسماته الفيزيولوجية فقط، وهذه الكلمة قديمة جداً، وأقدم من نقل لنا كلمة (**البربر**) هم المصريون في كتاباتهم عن أخبار البربر، وإنّ أرتيميذورس الرهاوي: أحد الجغرافيين اليونانيين المشهورين عاش

على رأس القرن الأول قبل المسيح، زار بلاداً كثيرة، ألّف (رحلة مطوّلة) جعلها موسوعة جغرافية، اشتملت على أحد عشر سفراً (11) جعل السفر السابع (7) منها في وصف أحوال بلاد البربر[8]، ثمّ كتب البونيقيون كتباً استعملوا مصطلح (البربر) كما أنّ شيخ التاريخ (هيرودوتس) أقام بليبيا عند قبيلة (قريتي) البربرية وتذكر لنا كتب التاريخ أنّ الممالك البربرية نُعتت بهذه التسمية، وعند الحديث عن الملك يوبا الأول أو يوبا الثاني ويوغراطة يسمى كلّ واحد بـ (**ملك البربر**) ويطلقون على ماسينيسا ملك النوميديين اسم (ملك البربر) كما أنّ القديس أوغوستينيس استعمل كلمة (البربر) في كتابيه: الاعترافات/ مدينة الله، أما ابن خلدون فقد خصّ كتابه القيم بعنوان: تاريخ العرب و**البربر** ومن عاصرهم من ذوي السلطان... وقبله كتب النسّابون العرب عن قبائل شمال إفريقيا، فوظّفوا كلمة (البربر) من مثل: ابن الكلبي تـ 206 هـ/ الطبري تـ 310 هـ/ المسعودي ت 345 هـ/ ابن حزم 456 هـ/ أبو يوسف الورّاق... وأما المصادر فهم اعتمدوا المصادر البربرية؛ أي تلك الكتب التي ألفها البربر في عصورهم وفي مراحل دولهم. وهذه اللفظة الجديدة أصبحت سرية وخاصة، ولا تفهم بشكل عادٍ ومباشر، وتحمل إشارات فهي لغة خاصة بذلك الميدان، وقد تستعمل في مقامات أخرى بتعبيرها المقصود، وتحمل على المجاز. والخلاصة التي أريد الوصول إليها أنّ كلمة (البربر) ليست عاراً على المازيغيين بل هي من الكلمات الأصول التي عرفوا بها، ويحقّ لهم أن يفتخروا بها والمشكلة أنّها فُهمت من جانب اللغة الفرنسية على أنّها معرّة في ساكنة شمال إفريقيا، وتحمل مدلول **الهمج والتخلّف**، وهذا غير صحيح في تراثنا في كلّ معاجمه. ونعرف أنّ كثيراً من المؤلفات كانت تحمل ذات الاسم، وأذكر على سبيل المثال كتاباً موسوماً بـ (**مفاخر البربر**) لأبي علي صالح بن عبد الحليم الإيلاني[9]. وهذا الكتاب مفخرة من مفاخر البربر؛ حيث يسرد صاحبه بإسهاب نادر التاريخ المشترك للمغرب والأندلس، وتاريخ أنساب البربر وعلمائهم، ورجال

التصوّف والفقه والتفسير والأصول والأدب والعلوم. ويعدّ وثيقة هامة بتاريخ بلاد المغرب الإسلامي، وبتاريخ قبيلتي زناتة وصنهاجة. وإنّ صاحب الكتاب كان يعي تمام الوعي مدلول الكلمة وما تحمله من محاسن، ولهذا وضع هذا العنوان الذي لا يحمل المدلول الغربي. فالمازيغيون لهم مفاخرهم الكثيرة ومنها التسمية التي تعني: علو الهمّة والكبرياء.

5. مَحْو الكلمات ذات العلاقة بالعربية: أيّها القسم لا يجب أن يخلد في البال أنّ تخلّف لغة ما كان بسبب وجود تعدّد لغوي في الوطن، كما لا يجب أن نعلّق نقائص لغة على انتشار لغة أخرى. يمكن أن أقول: إنّ تخلّف لغة يعود إلى هيمنة لغة أجنبية، وهذا صحيح لا جدال فيه، ولكن أؤكد أمراً مهمّاً يدخل في صناعة المعاجم بهجران كلّ الألفاظ التي لها انتماء إلى العربية كأنّنا ننكر:

- انتماء اللغتين إلى أرومة واحدة؛
- انتقال الألفاظ وطيرانها؛
- عدم وجود الاقتراض اللغوي؛
- التأثير والتأثّر؛
- المغلوب مولع بلغة الغالب؛
- الاحتكاكات اللغوية؛
- الازدواجية اللغوية...

لا يجب أن نقفز فوق التاريخ، أو نحرق المراحل، فإنّ **الازدواجية اللغوية والتداخل اللغوي** من العوامل التي عرفتها الكثير من اللغات، وهي تعبير عن التفاعل الاجتماعي Interaction يمارس على مستوى الاحتكاكات اللغوية ولذلك ظهر في العصر الحديث البحث العلمي الجاد الذي يتحدّث عن الاقتراض Emprunt والاقتباس Citation، وهذا لعدّة عوامل، ومن أهمّها:

- ❖ **العامل الديني**؛
- ❖ **عامل الهجرة**؛

❖ التداخل اللغوي؛

❖ عامل الغلبة؛

❖ العامل العلمي.

وإنّه من الطبيعي أن تأخذ من لغة، ومن الطبيعي كذلك أن تتواجد في لغة ألفاظ لغة أجنبية أو رسمية أو وطنية بفعل الاحتكاك الذي يأخذ مجراه بصورة طبيعية وعفوية دون أن يتحكّم فيه توجيه ما. ولكن أن ننكر على لغة تواجد كلمات لغة يعني:

- نكران التاريخ المشترك؛

- نكران التأثير والتأثّر؛

- نكران الفضل بين اللغتين.

وهذا يعين العمل على صناعة تلك اللغة التي استبعدنا ألفاظ لغة بغرض سياسي لا علمي، وهنا المطبّ الذي يعمل بعض الباحثين (وليسوا علميين) من إقصاء كلّ ما له صلة بالعربية من مثل: أزول لكلمة (السلام عليكم) أنسوف لكلمة (مرحباً)... ولقد عدت إلى مدوّنة التلفاز (أخبار السادسة) وكنت أسمع المذيع في النشرة (وأنا سليقي في المازيغية) ولا أفهم إلاّ القليل؛ لأنّ كلّ الكلمات جديدة، ولم أسمعها في محيطي، وقلت ربّما يعرفها الكبار، فوجدتهم لا يفهمون شيئاً ممّا يقدم من أخبار.

يجب العلم بأنّ قطع الصلة بكلّ ما له علاقة بالعرب والعربية، والعودة إلى الأصول، وإثارة الفتن وعامل الفرانكفونية هي إثارات ليست في صالح المازيغية، ويجب الخروج من شرنقة الفرانكفونية الضيّقة، على أنّها محاربة اللغات الوطنية، وللأسف فإنّ أمثال هذه المسألة أكثرها موجودة في الدول التي كانت مستعمرات فرنسية، التي تعمل على المسخ الثقافي للهوية الوطنية. فلمَ لا ننظر إلى قطب الفرانكفونية على أنّها تفتّح على اللغة الفرنسية في شكل خدمة اللغة الوطنية، وفي شكل الاستفادة من علمها، لا الهيمنة اللغوية، وللأسف

فينطبق علينا قول من يقول: إنّ الشعب يفقر ويستعبد عندما يسلب لسانه الذي تركه الأجداد، وعندها يضيع للأبد.

6 ـ تدريس اللغة المازيغية: أيّها القسم، لقد رصدتُ بعض الدروس التي تلقى في مدرّجات القسم وكنتُ أطمح سماع دروس بالمازيغية، ووجدتُ أكثر الحصص تخلو من المازيغية، وبعض الحصص فيها أمثلة بالمازيغية فقط ولاحظتُ أكثر الأساتذة يتواصلون مع طلابهم بالفرنسية، وقليل جداً ممّن يستعملون القبائلية في الرواق فقط. فقلت في نفسي: أين هذه المازيغية التي يتشدّقون بتدريسها؟ فهل يكون تدريسها بالفرنسية؟ أو ذلك هو المقصود من البداية، أو ربّما هي نتيجة لقائل قال ذات يوم: لولا العربية لما نادينا بالمازيغية.

لا أخفي القارئ أنّ مسألة التلقين اللغوي باللغة التي تدرسّها لا تكون بغيرها، وترفض كلّ الدراسات الجادة تلقين لغة بلغة أخرى، بل يحدو بالمتلقي بذل الجهد باللغة التي يدرسها ليفهم استنباطاً، مهما اعوزته الحاجة، وهذا ما تقول به دروس تعليميات اللغات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ مسألة تدريس اللغة تتطلّب شروطاً علمية كان الأحرى تمثّلها في الخطاب وفي القواعد وفي فقه اللغة، ولا بدّ من توضيح الاجتهاد في تطبيق النظريات اللغوية ذات العلاقة بخطاب ديداكتيكي يتعلّق بالبحوث التربوية المستمدّة من النّحو التربوي التطبيقي.

ويجدر بي رفع هذا السؤال: ما هي المازيغية التي تدرّس؟ سؤال علمي ووجيه، ونعرف أنّ المازيغية مازيغيات، ومن هنا فالمخرج الأول في هذا المقام هو تدريس هذا التنوّع اللهجي في المازيغيات إلى أن يأتي التوحيد. ولكن هل يأتي التوحيد؟ بل وكيف يأتي التوحيد؟ أرى في البداية أن كلّ أمازيغية تدرّس في مناطقها الجغرافية، وسوف يلعب الاستعمال والإعلام دوراً في لاحق من الزمان على التوحيد، وهذا الزمان لا شكّ أنّه سيكون طويل المدى والمدة. ولهذا ليس سهلاً تنميط لغة ما على حساب لغة أخرى، ومن هذه الزاوية رفضت بعض

المناطق المازيغية تدريس المازيغية بأنّها تدريس لمازيغية معيّنة. ولحلّ هذه المعضلة نترك للتدريس وللاستعمال وللإعلام فرص لغة نمطية التي قد تكون ذات يوم.

7. استعمال المازيغية في المعاملات اليومية: أيّها القسم، يقول المختصّون: اللغة ممارسة وإغماس لغوي (Emersion linguistique) أو الحمام اللغوي (Le bain linguistique) في ذات اللغة التي هي مجال الدراسة والتدريس فاللغة ليست مفردات وتراكيب وأداءات وأصل، بل هي وعاء لثقافات وعادات وقيم لا بدّ أن تمارس بصورة عفوية في محيطها، وهذا ما يثبت بأنّ التقدّم لا يتمّ بلغة الآخرين ولكنّه بلغة أصحابه، وعن طريق الاستعمال تنشأ الظاهرة اللغوية في توسعة الحقول الدلالية للمفردات، وبفعل إحياء العادات والمسكوكات اللغوية وصولاً إلى نحت مفردات وشوارد جديدة، فلا يمكن للغة أن تقوم لها قائمة إذا لم تكن بخصوصياتها اللغوية، وعن طريق خصوصياتها يمكن للمتكلّم أن يكون فصيحاً في خطابه، والمتلقي أوضح في مراميه، وهكذا دواليك... ومن العبث أن نبحث عن المثل الأعلى لكمال لغوي منشود في لغة من اللغات، بل إنّ ذلك هو نوع من التغريب الذي هو مشكلة لغوية ومضمونية. وتأسيساً على ما سبق من خطورة على هذه اللغة التي أنكرها بعض من أهلها بالقطيعة التي يريدون لها أن تنقطع عن ماضيها، هناك جملة أخطار تحدق بها من خلال ما يحدق بها من ملابسات غير واقعية، بل من خلال التهميش الممارس عليها. ويبدو ليث إعادة النظر في جملة المقترحات التي تعمل على رفدها علمياً ومنها:

أولاً. التخطيط اللغوي: إنّ الدوارج الجزائرية والمازيغيات لا تربطهما علاقة جينيتيكية مباشرة رغم انتمائهما إلى عائلة لغوية واحدة؛ فهما تستعملان في مقامات تواصلية حميمية: أسرة/ أصدقاء/ أسواق/ معاملات عامة، كما أنّ المازيغيات ينحصر التواصل بها في فضاءات جغرافية ضيّقة، وغالب اللهجات المازيغية مهجورة من مستعمليها عدا القبائلية والميزابية. والمازيغية ينظر إليها في الوقت الحالي كلغة إثنية وهُوياتية عرقية، وهذا بسبب التمزيغ الذي بدأت

تظهر ملامحه في المنادين بتمزيغ 14 دولة بربرية تتواجد فيها المازيغيات، وعلى الأخصّ ما ينصّ عليه الكونجرس المازيغي في أنّ المغرب العربي يجب أن يتحرّر من الدخلاء العرب.

لستُ مع التمزيغ المراد به التفرنيس؛ تمزيغ يقلع المتعلّم عن كلّ أصوله تمزيغ يعيدنا إلى غابر الزمان كأنّنا بلا تاريخ، ولستُ مع الرغبة في إثبات الذات وإن بارتكاب الحماقات، فهذا مستقبل أجيال وسوف تحاسبنا عليه، كما أنّني لست مع التعريب الذي يقصيني عن الماضي السحيق؛ كأنّني ولدت مع مجيء عقبة بن نافع إلى شمال إفريقيا، أو إنّ تاريخي حديث. وممّا لا شكّ فيه أنّ النسيج الاجتماعي الجزائري متوحّد متنوّع، فلا ثنائية عرقية بين الناطقين بالعربية والناطقين بالمازيغيات، فلقد لعب في الحضارة العربية الإسلامية البربر (المازيغيون) دوراً محورياً في إشعال أنوارها، بدءاً من طارق بن زياد، إلى عباس بن فرناس، وإلى الجزولي، ويحيى بن معط، وإلى الأجرومي، وأرزقي الشرفاوي والمشداليين، والطاهر الجزائري والورثلاني... وهذا كلّه كان العامل على التصاهر الوطني المرتبط بالجذور الحضارية، وما التداعيات المتناسلة العاملة على إثارة الفتن إلاّ فقاعات يجب أن يعلم بها الجميع، وفي ذات الوقت لا لتهميش المازيغية، ولا لسحق الثقافة الوطنية باسم العروبة والإسلام، ولا باسم الحضارة الغربية (الفرنسية) فكان لا بدّ من تأسيس المعاهد، ومراكز البحث في اللسان المازيغي وتأسيس الجمعيات الثقافية، وهذا ما يمكننا من الانتقال إلى التماسك الاجتماعي الوطني الصحيح، فلا نحتاج من الجزائري أن يصطحب معه مترجماً وهو يتواجد في تيزي أو تبسة أو تيارت أو تلمسان كما لا نحتاج إلى حروب اللغات[10]؛ حيث إنّ الازدواجية التواصلية عندنا لا تمنع التعايش اللغوي داخل البلد الواحد ودون أن تتحوّل الجزائر إلى فضاء للاحتقان اللغوي، **وازدواجية العربية المازيغية** ضرورة طبيعية لموقع الجزائر وما عرفته من تداخلات لغوية واحتكاكات؛ نتيجة أنّ الجزائر كانت مجمع ثقافات المشرق والمغرب. وإنّ

الصراع المفتعل بين المازيغية والعربية صراع زائل، فلدينا عوامل التوحيد في كلّ المناحي، فهل نبحث عن الاختلاف، وغايتنا البحث عن التكامل اللغوي، وعملنا وضع إستراتيجية وطنية تتعلّق بلغات المدرسة والإعلام والإدارة، والسعي لوضع خطّة تنمية المجتمع الجزائري في أبعاده الحضارية وأهدافه والعلاقات الاجتماعية المختلفة.

إنّه لا يوجد تنوّع عرقي وقومي، ولا تنوّع ديني ومذهبي، بل يوجد تنوّع واختلاف في الرؤى، وهو ظاهرة كونية واجتماعية، ورؤية إسلامية مستحبّة كما أنّه لا مجال للشكّ في ما تركه أجدادنا، وخاصة المخطوط بالحرف العربي من مصطلحات، ومن أسماء النباتات وأعلام الأماكن... إلى ما يندّ عن الحصر من أشكال التعبير.

وتظلّ اللغة المازيغية أداةً لا غنى عنها للبحث في تاريخ وآثار البلدان المجاورة، ولذا كان من المجدي الشروع في إعادة تركيب الموروث المعماري اللغوي التي مزجت النسيج اللغوي والثقافي المازيغي، وإعادة التوازن إلى مكوّنات نسيج مجتمعي مهدّد بالانقراض، وإنّه لمن المفيد أن نعيد ربط أبنائنا بأصولهم الجزائرية، **وباللسان المازيغي والعربي،** ولا ننسى أنّنا دخلنا القرن الحادي والعشرين الذي يحتاج إلى آليات معاصرة، فلا نحتاج إلى شعارات تدغدغ عواطف البسطاء والمقهورين في مناطقنا التي ما اشتكت منطقة من أخرى، وما اشتكى جزائري من ساكنة عزازقة من أخيه من ساكنة بوسعادة. فيا أيّها الساسة والنخبة لا توقظوا الفتن النائمة، فدعوها تنقرض، بل أفيقوا مكوّنات النسيج الاجتماعي ذي الجذور الضاربة في أعماق التاريخ الوطني، واعملوا على تطوير النسيج الاجتماعي الذي نسجه الأجداد لنسير قدناً إلى الترقية الاجتماعية المتكاملة، ولردم فجوة التخلّف التي هي أمرّ من كل مرارة.

ثانياً: التهيئة اللغوية: يؤسف له أنّ تدريس المازيغية في قسم اللغة والثقافة المازيغية ليس لصالحها؛ لأنّه ليس في ذاته ومن أجل ذاتها، بل يأتي دعماً للغة

الفرنسية؛ حيث تلقّن معظم المواد باللسان الفرنسي، إضافة إلى كتابتها بالحرف اللاتيني، وما يستعمل في مختلف اللقاءات والنشاطات لا تسمع إلاّ بعض الأمثلة من المازيغية الشاذة. وإنّ اللغة المازيغية في وقتنا المعاصر تحتاج إلى تهيئة[11] أولية، وهي عملية البحث في التراث المشترك، وفي الاستعمال المشترك من المسرحيات وحكايا الجدات والأحاجي والألغاز والفكاهات، ومن مسموع العامة والخاصة... ويكون هذا من كلّ فئات المجتمع الجزائري الناطقة بالمازيغية، ومن ثمّ العمل على استخلاص القواعد من المستعمل الطبيعي وثمّ تقعيد اللغة، وتقنينها، وتحضير الكتابة، وبناء المعاجم. ومن الضروري أن تعرف التطبيقات التالية كي توضع لها القاعدة. وفي رأيي لا تخرج معطيات الترقية عن:

1. التنقية اللغوية؛
2. العمل أحياناً على إحياء اللغات المهجورة؛
3. الإصلاح اللغوي؛
4. الإصلاح التربوي؛
5. التقييس اللغوي؛
6. تحديث المفردات؛
7. وضع المصطلحات؛
8. بناء القواميس العامة والمتخصّصة.

وفي هذه المسألة يجب أن نكون نحن الكبار قدوة للصغار، فنحافظ أولاً على لغاتنا كما نحافظ على أرضنا، فلا بدّ من عزم وتخطيط، ووضع سياسات لغوية متبوعة بسنّ قوانين متبوعة بالتنفيذ وتنسيق الجهود، وفي هذه النقطة أدعو إلى فتح النقاش في مسألة اللغة، وعبر ندواتنا، ويكون القاسم المشترك بين المختصين الوعي بالأمر في لغة أمّ، التي هي تعبير عن واقع أنس وخطاب حميمي عفوي لا يمكن الاستغناء عنه"... ولهذا فإنّ لغة الأمّ تصبح جزءاً لا يتجزّأ من

شخصية صاحبها، وتظلّ حتى وإن زاحمتها لغات أخرى فيما بعد، هي أقرب اللغات للتعبير عن الخلجات الدقيقة إرسالاً واستقبالاً على اختلاف ميادين الإرسال والاستقبال[12]". وهذا شيء متّفق عليه بأنّ لكلّ لغة مقامها وخطابها ومكانتها العلمية والحضارية والوظيفية.

ـ النتائج: إنّ اللغة المازيغية تشكو وتعاني **الخطر**، وهي أشدّ ما تكون بالمرأة الجميلة التي أصابها السلّ والمرض، فتُنشد لجمالها، ويُهرب منها عند معرفة مرضها، فتعاني **خطورة** من قبل بعض العاملين على تنميتها، بل من قبل الموجّهين لها وجهة أتاتوركية، على أنّ تحديثها وتهيئتها يمرّ حتماً عن طريق La Tour Eiffel.

1. لا يوجد تدريس المازيغية في ذاتها ولذاتها؛
2. لوحظ في بعض المقامات الصناعة اللفظية؛
3. لوحظ استبعاد كلّ ما له علاقة بالنطق العربي؛
4. لوحظ كثرة البحث في أحافير التاريخ عن كلمات غير ذوقية؛
5. هناك انحراف مقصود في تدريس المازيغية؛
6. لا توجد مؤسّسات تعمل على ترقية/ تهيئة المازيغية؛
7. لا توجد تهيئة لغوية تعليمية بالمعنى العلمي للغة المازيغية؛
8. نقص فادح في بحوث تعمل على تقديم البديل النّوعي في مجال التهيئة والتدريس؛
9. يوجد في جامعتنا قسم اللغة والثقافة المازيغية والذي يمكن أن أسميه **(قسم اللغة الفرنسية رقم2).**

ـ الخاتمة: لا أنكر أنّني لمستُ وجود الإرادة من قبل هيأة التدريس في ضرورة التغيير، كما لمستُ حسن الاستماع، وقبول التحسين والتطوير لواقع لغوي متهرئ في هذا القسم الذي يعيش عشريته الثانية من التأسيس، ويفترض أن تكون لهذا القسم صولات وجولات تحسينية، لكن دار لقمان على حالها، بل

هناك أشياء عفا عليها الزمان، وهذا القسم لا يزال ينشدها عبر منهجيات تقليدية ميّتة، كأنّه يعيش القرون الوسطى، بما يعرفه من بعض الممارسات التي أغفلت الثقافة المازيغية في أبعادها: الحضارية واللغوية والعلمية والتاريخية. ورأت أنّ اللغة هي لغات العلم المعاصر، وأنّ" الثقافة هي ثقافة الغرب. وهنا مكمن الخطر بأن يحدث التدجين اللغوي، أو التوجيه الذي لا يتطابق والمقاس، وهذا ما سوف يشكّل قضية عند الأجيال القادمة التي سوف تعيد النظر في بعض القضايا التي لم تكن على صواب فلمَ لا ننتبه من الآن، ونصونها من الزلل وبذا ننقذها من **الخطر**.

ولإنقاذ المازيغية من **الخطر**، أوجّه هذا الكلام إلى من يهمّه الأمر، وإلى صانعي القرار، وإلى كلّ العاملين على ترقية اللغة المازيغية التي هي تراثنا جميعاً، أوجّه كلامي بخاصة إلى الزملاء الأساتذة الذين أروم منهم إعادة دفّة المازيغية إلى الطريق السليم، بل أناشدهم **بالاحتكام إلى فعل الأجداد،** كي لا نتوه كثيراً في البحث عن الهُوية الجزائرية؛ فهي مستنتجة من الهُوية **البربرية والإسلامية والعربية والإفريقية والمغاربية والوطنية؛** والتي لها امتداد تاريخي كبير؛ حيث تعود جذوره إلى أكثر من ثلاثة آلاف سنة، وتبدأ من الفترة المازيغية الموسومة بعهد (ممالك البربر) وهذه الفترة كان لها ازدهار وانتكاس، ثمّ تعرج على تلك الفترة التي أخرجت هذا المجتمع البربري من الظلم والتعسّف وهي فترة دخول الإسلام هذه الأراضي؛ وخلالها ظهرت أقطاب الهُوية الوطنية وتمايزت في: **الأرض والحضارة واللغة والدين**. وبذلك توضّحت الرؤية في مسألة تراتب اللغات من حيث القيمة المضافة للغة العلم التي لها موقعها الخاص، وما تحمله اللغة الوظيفية من تمجيد ومكانة، وهذا منذ ما يزيد عن خمسة عشر قرناً، فهل نعود إلى الوراء، ونعيد النظر في المسلّمات، ونقول: إنّ الأجداد كانوا على خطأ.

وإنّه لا يمكن لنا أن نذهب بعيداً إذا وقعَ إقصاءُ عامل من عوامل الهُوية الوطنية السالفة الذكر وبالأخصّ الهُوية اللسانية الوطنية، أو ما يمكن أن نعبّر

عنه في المصطلحات المعاصرة بالمواطنة اللغوية La citoyenneté linguistique وهنا أقول: إنّه **بالعربية نمارس وجودنا الثقافي والعلمي وبلغاتنا القومية نمارس وجودنا الفنّي والفكري والتخصّصي، وبهيمنة اللغات الأجنبية نفقد وجودنا ووحدتنا**. كما لا يمكن أن يكون وقع للغة للمازيغية إلاّ بما يلي:

- الوعي بالهُوية الوطنية.

- انتماؤنا الحضاري إلى الأمّة والثقافة الشرقية.

- الأخذ في الحسبان حدود اللهجات الوطنية.

- التهيئة اللغوية العلمية المعاصرة.

- اعتماد النظرية اللغوية المعاصرة ذات العلاقة باللغات الحامية.

- خطّ التيفيناغ أفضل خطّ مجسّد لأصوات المازيغيات.

- التوصيات: لقد بدا لي أنّ مثل هذه المقالات سوف تعمل على إعادة النظر في بعض المنهجيات وفي عدم الركون إلى واقع حال لا يخدم المازيغية، ومن هنا رأيت ضرورة وجود التدبير العلمي والثقافي الحيّ مع ضرورة تغيير الذهنيات وتصويب الأطروحات، فالإرادة قبل الإدارة، وكان الأحرى بقسم اللغة والثقافة المازيغية أن يعيد النظر في كثير من القضايا، وأن يخدم المسألة اللغوية علمياً. وأوصي بما يلي:

1. الدعوة إلى تأسيس قسم اللغة والثقافة المازيغية في كلّ الولايات الناطقة بالمازيغية؛

2. الدعوة إلى تأسيس مجمع اللغة والثقافة المازيغية؛

3. فتح وحدات بحث تتكفّل بوضع الأطالس اللغوية؛

4. إنشاء وحدات بحث في إطار مشاريع PNR تتكفّل بتقديم معاجم عامة ومتخصّصة في المازيغية؛

5. المطالبة بإجراء التحرّيات اللغوية بالنزول إلى الميدان لجمع المسموع من كلام المازيغيين؛

6. مطالبة المسؤولين بوضع تخطيط لغوي يحدّد مقام اللغة الرسمية، واللغة الوطنية، واللغات الأجنبية؛

7. العمل على تعميم تعليم المازيغيات في مختلف مراحل التعليم.

الهوامش:

♥ــ أريد تصحيح كلمة **الأمازيغية**. إنّ أصل الكلمة من **(مازيغ بن حام بن كنعان بن مصريم)** حسب أكثر الروايات. وكلمة (مازيغ) لا نجد في أصلها حرف (الألف) (أ) الهمزة. فحرف الألف (أ) يستعمل في القبائلية للتذكير، فنقول: أعراب/ أقڤايلي/ أمغار/ أحولي... والمؤنث منها: ثاعرافث/ ثاقڤايليث/ ثامغارث/ ثاحوليث... فنقول: أمازيغ للمذكر ونلحق ببداية الكلمة حرف **(ث)** الثاء لتصبح مؤنّثة: ثامازيغث. مثل كلمة: قبايل، فالمذكر منه: أقڤايلي والمؤنث ثاقڤايليث. مثلما ينسب للعرب: عربي للمذكر، وعربية للمؤنث. والنسبة تكون للمفرد، وأجازها مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن تكون للجمع. ولهذا عندما ننسب كلمة (مازيغ) نقول للمذكر: مازيغي، وللمؤنث: مازيغية، وأل التعريف تلحق بها في قواعد العربية، فنقول: المازيغية دون حرف الألف.

1ــ لمزيد من توضيح المسألة أكثر، ينظر كتابي: في المسألة الأمازيغية. الجزائر: 1996، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

2- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط3. القاهرة: 1965، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 16.

3- عبد العزيز مطر، الأصالة العربية في لهجات الخليج، عالم الكتب، الرياض، 1985، ص 7.

4ــ نفسه، ص 14.

5ــ الحاج بن مومن "التراث الشفوي وإعادة بناء الهوية" مجلة جامعة محمد الخامس. الرباط: 2005، سلسلة: ندوات ومحاضرات رقم 125، عدد: التراث اللغوي والشفاهي هوية وتواصل ص 15.

6ــ يوسف عبد الفتّاح "كوريا واللغة والهوية، تجربة كوريا الجنوبية في الحفاظ على اللغة الكورية عند الطفل" مجلة مؤتمر (لغة الطفل العربي في عصر العولمة 17ــ19 فيفري 2007) القاهرة: 2007، منشورات المجلس العربي للطفولة، ص 747.

7ــ ينظر كتابي. في الهُوية الوطنية. الجزائر: 2007، دار الأمل للطباعة والنشر بتيزي وزو ص 71ــ108.

8ــ عثمان الكعّاك، البربر. الرباط: 2003، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 2.

9ـــ دراسة وتحقيق: عبد القادر بوباية. عن دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط2، سنة 2008.

10ـــ ينظر في هذا المجال: J L Calvet, la guerre des langues ... Paris : 1987 Payot

وكذلك: فيرجسون: Fergusson Ch A, Diglossia ; in world . Vol 15 p 325_ 340

11ـــ ينظر كتابي: محاضرات في قضايا اللغة العربية. الجزائر: 2000، منشورات جامعة قسنطينة، مبحث: التهيئة اللغوية.

12ـــ أحمد درويش، إنقاذ اللغة إنقاذ الهُوية ... تطوير اللغة العربية، ط1. القاهرة: 2006 شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 17.

المؤسسة الإعلامية ولغة التواصل العربي
البث الفضائي... بين الواقع والآفاق

أ. د. عبد الله مليطان

ليبيا

لا شك أن اللغة هي واحدة من أهم الخصائص المميزة للإنسان وتتجلى أهميتها في قدرة الإنسان على وضع الكلمات، وصوغ الرموز التي تمثل ظواهر عالميه الخارجي والداخلي. والاهتمام باللغة يكمن فيما تمثله بالنسبة للأمة من قدرات وإمكانيات، "وفيها تتجلى شخصية الأمة وعبقريتها، فأي استهتار باللغة القومية هو استهتار بالقيم التي يمثلها وجود الأمة"[1] ولهذا نلاحظ أن كثيرا من الصراعات السائدة في عالمنا المعاصر تنصب باتجاه سيادة القوميات بكل ما ينضوي تحتها من مرتكزات ومكونات للهوية، وفي مقدمتها اللغة.

فاللغة هي إحدى مقومات الأمة نظرا لدورها في تجذير الشعور بالانتماء إلى مجموعة لها خصوصيتها الثقافية، وهي إحدى العناصر الأساسية للهوية التي لا يقتصر مضمونها على التضامن المكون للذات الجماعية بل يمتد إلى الفاعلية التاريخية التي تتجلى- عبر اللغة- في المقدرة على المشاركة في الإنتاج الحضري، أي في الإضافة الفكرية، لأن الهوية بناء تاريخي متجدد، وهذا يعني أن اللغة هي في صلب ديناميكية التطور[2] وهي أيضا ليست مجرد وسيلة للتخاطب، وليست وعاء يختزن أفكارنا، ومشاعرنا، ومعتقداتنا، ورسائلنا فحسب بل هي قناة الاتصال بجذورنا الموروثة، وهي ذريعة لأمل الوحدة، وهي بداية من بدايات تأسيس الهوية التي نحن في أمس الحاجة إلى التدثر بها، وسط

حشد من قنوات فضائية متلاطمة متزاحمة بأفكار متباينة، تحشد الإمكانات لتحقيق عنصر الجذب ولاستمرار التبعية الفكرية، و من ثم الحضارية[3].

وإذا كان من الطبيعي أن كل مجتمع ينطوى أفراده على تباين في المدارك العقلية، وفي الطباع النفسية والأحوال المعيشية، فإنه يستتبع ذلك أيضا تباين على صعيد التعبير اللغوي والأداء الفني، حيث لم تسلم اللغة منذ البداية من اللحن بسبب عوامل عدة، ربما كان أكثرها وضوحا هو ما حدث لها نتيجة التقارب والاختلاط الذي فرضته ظروف الفتوحات الإسلامية من ناحية، وامتزاج الثقافات من ناحية أخرى بحكم التفاعل، والتلاقح الطبيعي بين الأمم.

وقد روى لنا رواد التأليف الأدبي والمعرفي عند العرب أن اللحن كان موجودا منذ فجر الإسلام حتى عهد الفتوح الذي شهد احتكاكا وتفاعلا بين العرب وسائر الأمم حتى إن من الأعراب من كان يتلو آيات التنزيل الحكيم على نحو خاطئ من جهل بمضمونها، وقد بلغ مرة مسامع عمر بن الخطاب أن أحد المصلين كان يؤم المصلين ويلحن في بعض آيات القرآن، فغضب الخليفة وأزاحه عن الإمامة[4].

ولما كانت ظاهرة اللحن تشكل خطرا كبيرا على اللغة فقد واجهها القدامى بشكل كبير، ولم يسمحوا لها بأن تستمرئ خوفا من شيوعها بين الناس بما يساعد على تفكك وحدة الكيان القومي، ويهدد هويتهم، كما هو الظاهر من موقف عمر بن الخطاب عندما بلغ مسمعه من يلحن في قراءة آيات التنزيل.

وحديثنا عن ظاهرة اللحن هنا التي شاءت مجموعة من الظروف والعوامل أن تنتشر وتتفشى في أوساط المجتمع العربي خلال القرون الأولى وما بعدها لا يعني أننا نريد تسويغ ما يحدث للغتنا الآن عبر قنواتنا الفضائية فالأمر تجاوز مسألة اللحن إلى ما هو أبعد من ذلك، إذ أصبحت قنواتنا الفضائية لا تلحن فحسب بل تتحدث لغة أخرى قد لا نكون مبالغين إذا قلنا أن بعض ما يبث

عبرها من مواد لا علاقة له بالعربية الفصيحة، حيث إن جل خطابها الإعلامي الذي تقدم به برامجها المباشرة، وأغانيها، وأعمالها الدرامية باللغة المحكية "العامية" التي عادة ما تختلف من قطر لآخر مبحرة من خلال ذلك باتجاه تجسيد الإقليمية والقطرية التي تقود نحو تفتيت الكيان القومي لأمتنا وتجذ ير روح الإقليمية في الوقت الذي كنا نترقب من هذه القنوات - بما تملكه من قدرة على التأثر- أن تعمل على ربط جسور التواصل بين أقطارنا وأن تتجه نحو توحيد صفوفنا وتراصها، لمواجهة ما يحدق بنا من أخطار في زمن العولمة الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة يمكن أن يعرف سكانها كل ما يحدث في أي بقعة من بقاعها في بضع ثوان.

إن التحولات الفكرية والحضارية، والتطورات التكنولوجية الهائلة التي يشهدها التاريخ المعاصر تدفعنا إلى أن نتساءل! هل حققت فضائياتنا شيئا من الدور الذي كان ينتظر منها إزاء اللغة العربية بعد مرور كل هذه السنوات على انطلاقها في هذا العالم الذي تلاشت فيه الحدود، ولم يعد فيه للتاريخ مكان ولا للجغرافية أي أهمية تذكر؟

هذا هو محور هذه الورقة التي أريد من خلالها أن ألامس جوهر هذا الموضوع الحيوي الذي يفرض علينا الواقع معالجته في ظل هذه الظروف الحرجة من تاريخ أمتنا العربية المهددة في أهم مقومات وحدتها من خلال لغة خطابها اليومي الذي يصل بين مشرق الوطن ومغربه، لاسيما ونحن نتابع اليوم على مسرح الأحداث العالمية تلك الفضاءات الكبرى التي تشكل كل يوم لتجمع شعوبا مختلفة مشتتة لا تربطها أي رابطة. غير إن وسائل الاتصال المذهلة استطاعت بمعزل عن كل الاختلافات المتباينة في ثقافتها، ولغتها، وتراثها ومعتقداتها أن تجمع شتاتها، وتوحد كلمتها، وموقفها وقرارها السياسي أيضا.

لا شك أن ثورة الاتصالات التي يشهدها العلم منذ عقود، وما رافقها من سطوة وسائل الاتصال الحديثة، وانبلاج عصر السموات المفتوحة. يجعل من

صناعة البرامج الإذاعية والتلفزيونية مسألة حيوية يتوقف عليها - أحيانا- مصير الأمم ويزداد الأمر خطرا كلما تعلق الشأن بأمم ذات حضارة عريقة قادت العالم، واحتلت موقع الصدارة الحضارية، وأدركت مدارج التفوق والتألق على مدى قرون كالأمة العربية[5] من خلال تمسكها بلغتها العربية الفصيحة وحرصها على استخدام هذه اللغة بما يعزز حفاظها على هويتها وكيانها القومي.

ووسائل الإعلام اليوم ليست بحاجة إلى العاميات لتقوم بهذا العمل، إذ ليس عليها سوى الغوص في أعماق اللغة العربية، واستخراج ما يلزمها لصناعة لغة إعلامية حية، متحركة، تضاهي أكثر اللغات الإعلامية تقدما، مستخدمة مرونة اللغة العربية، وقدرتها الفائقة على التأقلم، وطاقتها الكبيرة التي تختزنها في داخلها.

إن مسؤولية البث الفضائي تستوجب أن تعمل هذه التقنيات الحضارية على توحيد لغة الخطاب العربي، لتتواصل جسور التآخي بين الشعوب العربية إلى مستوى الأحداث التي تعيشها أمتنا العربية في ظل التكتلات العالمية، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بتوجيه لغة الخطاب نحو لغة واحدة، وهي اللغة الفصيحة المشتركة التي تفهم في كل قطر عربي. وعندما نقول الفصيحة هنا، فإننا لا نعني بها تلك اللغة الجامدة المحنطة التي تجعل العربي يعيش بها في عزلة عن عصره، وما استجدت فيه من أحداث، وما يعيشه العصر من تطورات تكنولوجية بل نعني بها اللغة السهلة المبسطة التي تتواءم ومتطلبات الحياة اليومية المعاصرة، وتستلهم كافة المستجدات الحياتية التي تتطور يوما بعد يوما بفعل العقل البشري المستنير. ذلك إن قنوات البث الفضائي بإمكانها اليوم أن تنجز ما لم يكن بمقدور أي وسيلة اتصالية أخرى إنجازه لصالح اللغة الفصيحة، فهي تمتلك الإمكانيات الكبيرة التي تمكنها من شد انتباه المشاهدين، وبإمكانها أن تصل إلى حيث يوجد الإنسان في أي مكان من

العالم، عبر ملامسته أزرار صغيرة يسيرة يستطيع أن يتعامل معها الصغير والكبير حتى وهو مستلق على سريره وفى غرفة نومه.

وهنا نتساءل: إلى أي مدى استطاعت الفضائيات العربية أن تسهم في الحفاظ على اللغة بوصفها إحدى أهم مقومات هويتنا؟ هل أسهمت حقا في الاضطلاع بالدور المناط بوسائل الإعلام دعامة من دعامات جسور التواصل من خلال لغة خطابها اليومي أم أن تعددها، وتنوع برامجها زاد في اتساع الهوة بين اللغة وأهلها؟ وهل استطاعت حقا أن تحد من ازدواجية الخطاب السائد بين الناس "الفصحى والعامية"؟

إن الفضائيات العربية اليوم وهي تبث إرسالها على مدار الأربع وعشرين ساعة باتت تشد مشاهديها بعدد من البرامج المتنوعة، تنحصر في - عمومها- في البرامج المباشرة، والأغاني، والأعمال الدرامية، والإعلانات التجارية مستخدمة من خلالها أحدث التقنيات الفنية والاتصالية وأرقاها ويمكن هنا أن نلقي نظرة على مجمل تلك المواد التي تبث عبر هذه القنوات:

- **أولا- البرامج المباشرة**

تعتمد البرامج الحية والمباشرة في مادتها أساسا على إفساح المجال لعدد كبير من المشاهدين، وذلك من خلال المشاركات الهاتفية التي ترد من مختلف الأقطار العربية، ومن الجاليات العربية أيضا الموجودة في مختلف الساحات العالمية التي تتباين لهجاتها إلى جانب اللغة التي تتزاوج فيها العامية بالكلمات الأجنبية التي تتحدثها الجاليات العربية المهاجرة.

وأغلب هذه البرامج، هي عبارة عن برامج مسابقات تختلط فيها الأسئلة الجادة بالأسئلة التافهة، وهي تستهلك وقتا طويلا من ساعات البث الإذاعي أما البرامج الحوارية فعادة ما يستضاف فيها فنانو الدرجة الثالثة الذين يعتمدون على الهرج والتلاعب بالألفاظ الجوفاء وغالبا ما تلقى عليهم أسئلة مكررة، تدور أغلبها عن أحب الأكلات، وأجمل الألوان، وأنواع السيارات، وعدد الزيجات

والأبناء، وأسباب الطلاق، ونوعيات بدل السهرة أو الفساتين إلى غير ذلك من الأسئلة الباهتة التي لا يجني المشاهد من ورائها أدنى فائدة. وبالطبع فإن لغة الأسئلة والأجوبة - أيضا- هي اللغة المحلية السائدة التي قد لا تمت للعربية الأم بصلة.

▪ **ثانيا الأغاني**: تستحوذ الأغاني على مساحة كبيرة من وقت برامج الفضائيات العربية، وهي- في عمومها- سهلة الألفاظ سطحية التعبير، وغريبة الإيقاع والتعابير، ليس فيها من فن القول أي شيء فتبدو كلمات مرصوفة وخليطا غير متجانس من الألفاظ التي لا معنى لها، والتي يحتاج فهمها إلى أن تعاد مرة واثنتين ولن نبالغ إذا قلنا: عشرة، ناهيك عن موسيقاها الصاخبة إلى حد الإزعاج.

وإذا نظرنا إلى هذه الأغاني التي تعرضها فضائياتنا – للأسف– لوجدنا أن أغلبها باللهجات المحلية الدارجة، حيث استغلت هذه القنوات تقنيات الصورة في انتزاع انتباه المشاهد بما تستعرضه من الجميلات، وهن يتراقصن بأجسادهن وحواجبهن في شكل مثير للغرائز، وجاذب للشهوات.

وفي كثير من المقابلات التي تجريها فضائياتنا مع أبرز نجوم الغناء نلاحظ - وللأسف كذالك- أن كثيرين منهم يفتخرون بأنهم يغنون بالعامية وحجتهم في ذلك أن الغناء بالعامية يكون أقرب إلى الملتقي، وأن التجاوب معه سيكون أكبر. في الوقت الذي نرى فيه أن مئات الملايين من العرب لا يزالون حتى الآن في انسجام مع تلك الروائع الفصيحة التي تغنت بها أم كلثوم ومحمد عبد الوهاب وعبد الحليم حافظ، وغيرهم من عمالقة الطرب العربي.

▪ **ثالثا- الدراما**

تستقطب القنوات الفضائية بتركيزها الكبير على الأعمال الدرامية من مسلسلات وأفلام وسهرات جموعا كبيرا من المشاهدين، بمختلف الأعمار

ناهيك عن المسلسلات المكسيكية المدبلجة التي باتت تغزو فضائياتنا بشكل لافت للانتباه.

وتستحوذ العامية على لغة تلك الدراما، إلى جانب استغلالها للتاريخ والسير وسيلة للإساءة إلى العربيه الفصيحة، على الرغم من التزام بعضها – نوعا ما – بالفصحى، ولكنها تقدم الحوار بمفردات بعيدة عن لازمات العصر التعبيرية مع التجهم والغضب في أكثر الحوارات، والافتعال في مستوى الأداء الصوتي وطريقة أدائه من الممثلين، وهي أمور تقدم اللغة العربية في شكل افتعال لا انفعال مما يقطع وشائج الصلة بينها وبين المشاهدين والمستمعين[6].

▪ **رابعا- الإعلانات**

على الرغم مما تحققه الدعاية والإعلان عبر البث الفضائي من فوائد إرشادية واقتصادية، وما تحصده من رواج وانتعاش للاقتصاد العربي، فإن لغة أغلب المواد الإعلانية والدعائية التي تبثها الفضائيات العربية هي العامية وبأسلوب سمج جدا مع اعتمادها الكامل على أسلوب الإغراء الرخيص الذي تسخر له أجمل الفتيات الفاتنات لشد الانتباه، ولفت الأنظار، وهي الطريقة التي تسهم بشكل مؤثر في ترسيخ العامية، وتجذير المحلية والقطرية خاصة وأن صياغة المادة الإعلانية عادة ما تعتمد على السجع والجمل الموسيقية التي تشد الأسماع.

وبعد كل هذا. نقول: إن الوقوف على واقع هذه البرامج يفضي بنا إلى نتائج تعكس توجها يتصف باتساع مساحة توظيف اللهجات المحلية، وبداية تقلص منزلة العربية الفصيحة، وإذا استثنينا عينة من البرامج فرضت مادتها ومواضيعها وصفة المشاركين فيها منذ انبعاث البث المرئي بتوظيف اللغة العربية لغة تخاطب فإن نسبة هامة من المضامين المصورة – وقد تتجاوز نصف ما يبث يوميا- تنطق باللهجة "المحلية"[7] على الرغم أنه بإمكان تلك القنوات أن تسهم بجد فعال في اتجاه تعليم العربية وانتشارها بما يتوافر لديها من إمكانيات لشد

الانتباه، ولانتشارها بسرعة فائقة، غير أن الذي حدث هو تساهلها مع العربية مطلقة العنان للعاميات بحجة أن المشاهد يفضل استعمال العامية، وينفر من البرامج باللغة الفصيحة، مع أن الخطاب الإعلامي باستخدامه العربية الفصيحة، يسهم إسهاما كبيرا في تنمية الحس التذوقي بجمالية هذه اللغة أو بالأحرى في "تربية التذوق اللغوي" وهذا ما تسعى إليه جميع الأمم مستخدمة وسائل الاتصال الحديثة(8).

إن التخلي كليا أو جزئيا عن العربية والركون إلى العاميات قضية لا علاقة لها بالمسألة الاتصالية البحتة على صعيد جماهيري، حيث لا تقدم حلولا ناجعة بل تزيد المشكلة تفاقما بمرور الزمن، ذلك لأن معطيات التطور الثقافي المذهل في مجال الإعلام الجماهيري الأرضي، والفضائي خاصة، تتنافى منطقيا وعقليا مع انتشار العاميات، وترسخ صلاحية العربية الفصيحة في الخطاب الإعلامي، وتعمق القناعة بضرورة تعميمها قدر الإمكان في كل الإعلام حاضرا ومستقبلا، لعدد من الأسباب نذكر منها:

1- اجتياز هذه القنوات حاجز الأمية مع فئات اجتماعية لم يستطع الإعلام المطبوع فك عزلتها، ومن هنا فإن استخدامها للغة العربية الفصيحة ضمن أطر متكيفة، من شأنه أن يحقق اقترابا بينها وبين عامة الناس فقد كانت العربية في الماضي مغلقة على قطاعات جماهيرية واسعة، وبفضل هذه الوسائل أصبحت في متناول الجميع، يتعامل معها الأمي وشبه الأمي، وهي بذلك فرصة نادرة لترسيخ لغة الضاد، وحصر العاميات بكل أنواعها وتفرعها في أضيق نطاق ممكن.

2- إن اللغة العربية الفصيحة تعطي امتدادا عظيما للإعلام الجماهيري، لأنها مشتركة بين مئات الملايين من الناس داخل المنطقة العربية وخارجها، في حين إن العاميات تسير به نحو التقوقع والانحسار والمحلية، ولذلك لا يعقل أن يضع الإعلام اللغة العربية، تلك الأداة الثمينة التي تضمن له مساحات

شاسعة من الانتشار موضوع نقاش، في وقت تبحث فيه جماعات إنسانية أخرى عن توحيد وسائل بثها الجماعي، وتحقق انتشار إقليمي وعالمي لإعلامها محاولة استنباط طرائق وتقنيات مختلفة لاجتياز عقبة اللغة[9].

إن اتجاه القنوات الفضائية إلى لغة الخطاب العامي هو تحد صارخ للعربية الفصيحة التي يفترض أن تكون هي لغة الخطاب السائد عبر هذه الوسيلة توثيقا لجسور التواصل بين أقطارنا العربية، وذلك لأنها بالإعراض عن الفصيحة تنحو باتجاه قطع الصلة بالماضي، وهو ما ينشأ عنه تطور اللغات العامية تطورا يزيدها اختلافا، ويقوي عوامل التفرقة الجهوية والإقليمية في العالم العربي ويضعف الوحدة في الشعور والاتجاه[10].

وحول خطورة هذا الاتجاه ينبه الدكتور "شوقي ضيف" بقوله: "لو تمادت الإذاعات العربية في البث بالعاميات لانفكت الصلات التي تربط بين شعوب الأمة، وانعزل كل شعب عربي وعاش وحده، بينما شعوب الغرب في أوروبا المتعددة اللغات تجمع شملها في تكتلات اقتصادية وسياسية واحدة كالإتحاد الأوروبي"، كما يشيد الدكتور "ضيف" بالتزام الأقسام العربية في الإذاعات الأجنبية باللغة العربية الفصيحة على عكس الإذاعات المحلية في العالم العربي ويتعجب من تمسك الأقسام العربية في الإذاعات الأجنبية بالعربية الفصيحة دون أي لحن أو خطأ في حين تقوم الإذاعات في العواصم العربية وطن الإعلام العربي بإشراك العامية مع اللغة الفصيحة في بثها".

ويرى الدكتور رمضان عبد التواب في كتابه "فصول في فقه اللغة" أنه لا يصح أن نجعل النصيب الأوفر من البرامج بالعامية من أجل الأميين؟ إن ما يحدث من طغيان العامية في الأغاني والتمثيليات والبرامج في الإذاعات العربية، لا نظير له في أية إذاعة أوروبية مثلا، مع كثرة اللهجات المحلية هناك، وما ذلك إلا لأن أصحابها آمنوا بالوظيفة الأولى للإذاعة، وهي التوجيه لا الانقياد"[11].

إن لغة الخطاب الفضائي التي يكمن أن توثق جسور التواصل بين الأشقاء تستوجب صياغة واضحة وسهلة، بمعزل عن التصنع، والمغالاة، والجمل الشعارية المقولبة بحيث يمكنها أن تستثمر إقبال الجماهير على مشاهدة ما تبثه الفضائيات في الارتفاع باللهجات العامية التي تقدم بها بعض القنوات الفضائية برامجها كي تصبح الألفاظ الفصيحة وتعبيراتها الواضحة أكثر تداولا على الألسن تمهيدا لتعميم استعمال اللغة العربية الفصيحة في جميع البرامج، إذ إن هذه اللغة هي الأساس الأول للثقافة العربية، وتعميم استعمالها يمكن الإذاعات المرئية العربية من تجاوز العوائق المحلية فيحقق لها بذلك مخاطبة جمهور أوسع ويجعل برامجها أكثر صلاحية للتبادل بين مختلف البلاد العربية والإذاعات المرئية العربية[12].

إن بعض الداعين إلى استعمال العامية في البث الفضائي يعللون ذلك بأن الواقع يفرض هذا الاستعمال فالجمهور الذي تخاطبه هذه القنوات يضم شرائح أمية وشبه أمية، أبجديا ومعرفيا وثقافيا، وهو ما جعل العربية الفصيحة تشكل حائلا اصطلاحيا، وتواصليا لا يمكن تخطيه إلا باللجوء إلى العاميات التي تضفي على العملية الاتصالية للإعلام المسموع والمرئي وضوحا وحميمية، كما أن أكثر الإذاعات والتلفزات التي تدخل العاميات إلى أغلب موادها تظن أن استعمال العامية هو الوسيلة الأفضل لاستقطاب مزيد من الجمهور الإعلامي العربي، ولعل مصر ولبنان هما البلدان العربيان الأكثر استخداما للعاميات الأولى مستندة إلى تراث سينمائي عريق استطاع نشر هذه اللهجة في كل العالم العربي، والثانية لاعتقادها أن العصرنة والتطور ومحاكاة الأمم الأكثر تقدما تستوجب الابتعاد عن اللغة الفصيحة واللجوء إلى العاميات، على الرغم من أن سائر البلدان المتقدمة تستخدم اللغة الفصيحة فحسب في موادها الإذاعية والتلفزية، بما فيها الأعمال الفنية كالدراما والمسلسلات والبرامج الترفيهية[13].

وبمعزل عن كل ما يقال حول مضار استخدام العامية مع تشديد الحرص على أن تكون العربية هي لغة الخطاب في البث الفضائي فإننا نلاحظ أن المتلقي العربي يواجه في كثير من الأحيان صعوبة بالغة في فهم العامية التي يتحدثها هذا البلد عن عامية أهل البلد الآخر، بما يؤدي بالمتحدث إلى تكرير العبارة التي يقولها عدة مرات أحيانا، وربما يضطر في النهاية إلى نطقها بالعربية الفصيحة كأنما يترجمها، وفي هذا إضاعة للجهد، وهدر للوقت إضافة إلى ما يصاحب ذلك من مشاعر الإحباط القومي[14] ولو جوزنا لقنواتنا الفضائية أن تتجه نحو استخدام العامية، فأي عامية يمكن أن تعتمدها؟ إذ من المعروف أن هناك عاميات ولهجات محلية لا حصر لها في المنطقة العربية، وهي عاميات شديدة الاختلاف فيما بينها. وهل يعني هذا شيئا آخر سوى أن اللغة العربية ستضطر إلى تشتيت نفسها في اتجاهات متعددة، تقودها إلى التبعثر الكامل لأن العاميات مجتمعة ستكون قادرة على ابتلاعها[15].

إن وسائل الإعلام، يجب أن تكون موجهة لا موجهة، وهذا يعني أنها لا يصح أن تتملق عواطف الجمهور، أو تجري وراء نزواته، بل يجب أن توجهه وتأخذ بيده، وتقوده إلى حيث تريد، فلهذا السبب وجدت، ومن أجله تعمل، فلا يصح أن تنسى وظيفتها الأصلية، وتنساق خلف تحقيق الرغبات الجامحة للجمهور[16] وتبني بعض وسائل الإعلام العربية للعامية أمر له خطورته المركبة لسرعة انتشار وسائل الإعلام، ولأن هدم العربية الفصيحة بالعامية قد جاء بمعاولنا ومن داخلنا هذه المرة، وكأننا حفرنا لأنفسنا الخنادق المضادة للتجاوز لتحقيق رغبة استعمراية فشل الاستعمار في الفوز بها سابقا[17] واقتراب الإعلام من عامة الناس ومن الحياة العملية واليومية، لا يعني أبدا هبوط العربية الفصيحة إلى العاميات، وإنما يعني أن يلبي هذا الإعلام حاجات السواد، وأن يتمثل مشكلاته، وأن يسهم في إيجاد حلول لهذه المشكلات، وأن يرتقي به من اللغة العامية إلى اللغة الفصيحة[18].

ونخلص في النهاية إلى أن مستعملي العاميات عبر قنوات البث الفضائي إنما يعانون جهلا وعجزا في إتقان اللغة العربية، والإحاطة بها متوهمين أن العامية أسهل وأقرب، من خلال اختلاطهم بالسواد الأعظم من الجمهور الذي يتحدث بفطرته العامية، إلى جانب عجزهم عن تذوق جماليات العربية وإبداعها وهو ما ينسجم مع مخططات الدوائر الاستعمارية التي لا يروق لها أن يكون هناك ما يربط العرب في رابطة واحدة، مثل اشتراكهم جميعا في التخاطب بلغة واحدة، ناهيك عن الخطر الذي يتمثل في الابتعاد عن التراث بما يجعل الأجيال القادمة في قطيعة مع الماضي وبذلك يسهل تجزئتها وتقسيمها.

وفي الختام أضع أمامكم مجموعة من التنبيهات والمقترحات التي ينبغي أن نهتم بها وهي:

أولا: تنبيهات عامة

1. إن التمسك بحرفية اللغة العربية إلى حد التعصب، ورفض الاتجاه نحو مواكبة اللغة للتطور هو الذي دفع بقنواتنا الفضائية إلى التخلي عن اللغة الفصيحة واستخدام لغة خطاب وسطى.
2. إن اللغة دائما في حاجة إلى التطور لأنها إذا ظلت كما هي عليه في القواميس القديمة قد تصبح مع مرور الزمن عاجزة عن التعبير عن الحياة.
3. إن التساهل في استعمال اللغة الفصيحة لغة للخطاب الإذاعي الفضائي هو الذي أسهم في نشر ما يعرف بالعربية الوسطى التي هي ليست بالعامية وليست بالفصحى والتي شكلت لغة ثالثة تخلط الفصيح بالعامي.
4. ضيق مساحة الممارسة العملية لنطق العربية الفصيحة أسهم في انتشار الأخطاء اللغوية.
5. ضرورة دراسة أسباب توسع اللهجات المحلية على حساب الفصحى واتخاذ الخطوات الكفيلة لحل تلك الإشكالية، ابتداء من الأسرة وانتهاء بوسائل الإعلام الفضائي مع الانتباه إلى أن الغرب قد وظف حركة الاستشراق

من أجل إحياء اللهجات القطرية، والتشجيع على دراستها وتدريسها في المعاهد والجامعات الأوروبية متصورا بأن اللغة العربية الفصيحة سيؤول أمرها حتما إلى الاندثار كما آل أمر اللغة اللاتينية قبلها.

6. يجب أن تدرك مجامع اللغة العربية أن رسالتها ليست السهر على سلامة العربية من التحريف بل أيضا بعث اللغة العربية وإحياؤها لتواكب تطورات الحياة ومستجدات العصر وضروراته.

7. توطيد العلاقة بين الجامعات ومراكز البحث العلمي في الوطن العربي وبين القنوات الإعلامية العربية، والدعوة إلى توحيد جهودها، وتنسيق أعمالها من أجل وضع الخطط والبرامج التي تساعد على تحسين اللغة، والنهوض بها.

8. الدعوة إلى إقامة علاقة حميمية بين الإعلاميين ومجامعنا اللغوية من أجل الحفاظ على سلامة النطق، والابتعاد عن الأخطاء، والترويج لجهود تلك المجامع اللغوية حتى لا تبقى معزولة عن الجماهير.

ثانيا: ملاحظات للفضائيات

1. استخدام اللغة العربية الفصيحة في القنوات الفضائية سيجعل من برامجها برامج يشاهدها الجميع، وسيخلق استخدام هذه البرامج للفصحى مناعة مستمرة تجاه عوامل التجزئة، مع ملاحظة أن أخطاء الإعلاميين لها أخطارها الجسيمة على اللغة، لأن إمكانية انتشارها تتسع باتساع دائرة بث القنوات الفضائية.

2. إبتعاد منشطي البرامج الفضائية عن الفصحى يرجع إلى جهلهم باللغة العربية وبيانها، وقصورهم عن نطقها وإتقانها، والإحاطة بها، إلى جانب عدم قدرتهم على صياغة عبارة فصيحة سلسة يقدمون من خلالها ما يودون قوله للجمهور.

ثالثا: المقترحات

1. إعداد الكوادر الفنية الجادة والقادرة على التعامل مع المشاهد والواعية لمسؤولياتها جيدا إزاء اللغة، بحيث لا تكون مغرقة في الكلمات والتعبيرات الغريبة أو الشاذة التي تنفر المشاهد ولا تستخدم الجمل أو العبارات المسطحة، وألا تعمد إلى ازدواجية الخطاب بين الفصيح والعامي أو تزج بالكلمات الأجنبية التي أصبحت - مع الأسف- من التقليعات اللازمة عند بعض منشطي كثير من البرامج.

2. الانفتاح على التجارب العالمية في مجال الاتصال، والاستفادة من خبراتها في مجال الإخراج وإنتاج الأعمال والبرامج من أجل تطوير الأساليب القديمة التي بات يملها الجمهور، والسعي نحو استثمار ذلك لخدمة اللغة العربية.

3. تعميم اللغة العربية الفصيحة عبر البرامج التي تقدمها القنوات الفضائية يمكن من تجاوز عوائق المحليات مما يجعل تلك البرامج صالحة للتبادل بين مختلف البلاد العربية.

4. تشكيل لجان متخصصة في اللغة الإعلامية بمستوياتها المتنوعة تتبع الأخطاء اللغوية، وتضعها أمام المذيعين للإفادة منها بتقديم مادة خالية من الأخطاء، وذلك بالأسلوب الشائق الذي يساعد على متابعتها.

5. الإفادة من إقبال الجماهير على الدراما والبرامج الترفيهية، بحيث يمكن توظيفها توظيفا سليما يبتعد عن المباشرة والتسطيح والابتذال إلى جانب توظيف الإعلانات التجارية لخدمة اللغة العربية الفصيحة من خلال اختيار الجمل والعبارات السهلة، والسليمة، والجذابة التي تشد المشاهد، وتحقق الهدف من وراء الإعلان.

6. الاهتمام بأبناء الجاليات العربية في مختلف الدول الأجنبية، وذلك بتقديم البرامج التي تخاطبهم مباشرة، وتلامس قضاياهم بما يسهم في ربطهم بهذه القنوات حتى لا يكونوا بمعزل عن لغتهم الأم.

7. إعلان قنواتنا الفضائية "عاما للغة العربية" تتضافر فيه جميعها من أجل الدعوة إلى اللغة العربية الفصيحة وتتحول فيه لغة الخطاب في برامجها إلى لغة فصيحة وأغانيها إلى قصائد مختارة ترتفع عن الكلام الهابط والعبارات المبتذلة.

الهوامش:

---

1 - إسماعيل الملحم (وسائل الاتصال الحديثة ووحدة الشخصية القومية للأمة العربية)، مجلة الوحدة السنة(5)، العدد(54)، مارس 1989م، ص 129.

2 – عبد القادر بن الشيخ (البرامج الإذاعية والمسألة اللغوية)، مجلة الإذاعات العربية، العدد الثاني 2000م، ص 26.

3 – محمد نجيب التلاوي (مساءلة حضور الفصحى في وسائل الإعلام)، مجلة الإذاعات العربية العدد الثاني، 2000، ص 56.

4 – عمر الدقاق (اللغة المحكية في أدب الجاحظ) مجلة عالم الفكر، المجلد(17)، العدد (2) سبتمبر 1986، ص 164.

5 – أبو بكر بلحاج (اللغة العربية في الإذاعة والتلفزيون بين ثوابت الكيان وثقافة الحداثة)، مجلة الإذاعة العربية، العدد الثاني 2000م، ص66.

6 – محمد نجيب التلاوي، مرجع سابق، 52.

7 – عبد القادر بن الشيخ، مرجع سابق، ص 26.

8 – فريال مهنا (لغة الإعلام العربي بين الفصحى والعاميات) مجلة الإذاعة العربية، العدد الثاني 2000م، ص32.

9 – المرجع السابق31.

10 – أحمد عبد السلام (استكشاف السبل) طرابلس تونس – الدار العربية للكتاب ط بلا 1982م ص108.

11 – رمضان عبد التواب (فصول في فقه اللغة) القاهرة –مكتبة الخانجي، ط1987/3م ص424.

12 – عبد العزيز شرف (وسائل الإعلام لغة الحضارة) القاهرة – مؤسسة المختار ط2 (ب، ت) ص198.

13 – فريال مهنا، مرجع سابق، ص32.

14 – فريال مهنا، مرجع سابق، ص30.

15 – عصام سليمان الموسى (اللهجات العامية في وسائل الإعلام الإلكترونية) مجلة الإذاعة العربية، العدد الثاني 2000م، ص58.

16 – رمضان عبد التواب، مرجع سابق، ص 424.

17 – محمد نجيب التلاوي، مرجع سابق، ص 51

18 – فريال مهنا، مرجع سابق،33.

الإنشاد الشعري
بين التّاصيل والتّوصيل♣

أ.د. صلاح يوسف عبد القادر
جامعة مولود معمري- تيزي وزو

فإن لم يكن قولي رضاك فعلمي❖❖❖❖ هبوب الصّبايا يا بثن كيف أقول
(جميل بثينة)

وما الدّهر إلا مــن رواة قصائدي ❖❖❖❖ إذا قلت شعرا أصبح الدّهر منشدا
(المتنبي)

قد يستطيع القارئ أن يسمعنا أنين الرّيح
(ج.س. فريزر)

المصطلح لفظ واحد يستطيع التّعبير عن معنى واحد أو فكرة، ويتّسم بكثافة الدّلالة حتّى يصل في الأعمّ الأغلب إلى لفظة واحدة، ومجاله الأوسع هو العلوم التّطبيقيّة والدّينيّة والقانونيّة والفلسفة وعلم النّفس، أمّا حظّ الأدب ونقده فهو ليس كثيرا قياسا إلى سعة هذا الحقل الإبداعي المعرفي، ومع بداية ما يسمّى بعصر النّهضة واجه العرب هذا الكمّ الهائل من المعارف العصريّة والمخترعات الحديثة، وما رافق هذه الحركة من ابتداع مصطلحات للتّدليل على هذه المخترعات والمعارف، خاصّة وأنّهم قوم مستهلكون لها وبالتّالي فقد أصبحوا مستهلكين للمصطلح ذاته، معتمدين أساليب منها ما هو ذاتي من خصائص اللّغة كالاشتقاق والنّحت والاستعمال المجازي، ومنها ما هو خارج اللّغة كالتّرجمة والتّعريب.

وإذا كان هذا يصح بنسبة أو بأخرى في الحقول التي سبق ذكرها من حيث الدّقة، ومن حيث استثمارها في هذا الحقل أو ذاك، فإنّه في الأدب بعامة وفي الشّعر منه بخاصّة يستدعي وقفة طويلة نتبيّن من خلالها ما إذا كنّا في حاجة إلى استيراد مصطلحات تتعلّق بلغتنا وأدبنا وشعرنا، وهذا ما يقوم به باحثونا في حقل الدّراسات المصطلحيّة لاعتبارات قد لا يتّسع الوقت لعرضها في هذه العجالة العلميّة، التي نتناول من خلالها واحدا من المصطلحات التي واكبت شعرنا العربي، وهو مصطلح (الإنشاد).

«والإنشاد هو الطّلب بإلحاح، يقال: نشدت الضّالة أنشدها نشدة ونشدانا أي طلبتها، وأنشدتها: عرفتها، يقول أبو دؤاد في وصف ثور:

ويصيح أحيانا كما استمع المضل لصوت ناشد

فهو المعروف هنا، ويقال هو الطّالب، لأنّ المضلّ يشتهي أن يجد مضلا مثله ليتعزى به ونشدت فلانا أنشدته نشدا: إذا قلت له نشدتك اللّه، أي سألتك اللّه، واستنشدت فلانا شعره فأنشدنيه، والنّشيد: الشّعر المتناشد بين القوم»[1].

ويكاد المعنى اللّغوي يدور حول (طلب الشّيء) لتكون الإشارة الدّقيقة للجوهري في نهاية تعليقه حين منح النّشيد (♥) تعريفا فتح الباب لوضع المصطلح بدقّة اعتمادا على شيوعه في الأوساط الأدبيّة قديما وطبيعته في هذه الأوساط ك (طلب جماعي) وعبّر عن ذلك بلفظة (القوم)، من هنا نستطيع أن نضع دلالة المدرك القابعة وراء اللّفظة (الإنشاد)، وإن كان هذا بشكل أوّلي، وتقوم الدّلالة على ثنائيّة رئيسة هي: الطّلب والجماعة، ونستطيع أن نضيف عنصرا ثالثا اعتمادا على ما ورد في لسان العرب: «قال أبو منصور الثّعالبي: وإنّما قيل للطّالب (ناشد) لرفع صوته بالطّلب، والنّشيد: رفع الصّوت، وكذلك المعرف برفع صوته بالتّعريف فسمي منشدا ومن هذا إنشاد الشّعر إنّما هو رفع الصّوت» [2].

وإذا كـان العنـصر الأوّل يتّـسم بـالإطلاق فـإنّ العنـصر الثّـاني يتّـسم بالنّسبيّة، فقد يكون المستنشد فردا أو جماعة، وهنا نجد أنفسنا ملزمين بالعودة إلى المجال الحيوي الذي (شاعت) فيه كلمة (أنشد) وما اشتقّ منها.

المجال الحيوي للمصطلح: لم نجد في القرآن الكريم لفظة (**نشد**)، كما لم نعلم أنّ الرّسول عليه السّلام قد نطق بها أو بما يشتقّ منها، لأنّه عليه السّلام لم يكن له مجلس شعر كمجالس الخلفاء التي عهدناها لعظم المهمّة التي اصطفاها اللّه لها، لكن قصّة عمر بن الخطّاب رضي اللّه عنه مع حسان بن ثابت تجعلنا نستوحي عن الرّسول الأعظم - عليه السلام- كان يستنشد حسانا أي كان يطلب سماع شعره جاء في الأغاني « مرّ عمر بحسان وهو (ينشد) في مسجد رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلّم فانتهره عمر آخذا بإذنه وقال: أرغاء كرغاء البعير؟ فقال حسان: دعنا عنك يا عمر، فو اللّه لتعلم أنّي كنت (أنشد) في هذا المسجد من هو خير منك فلا يغيّر عليّ فصدّقه عمر، وفي رواية فانصرف عمر»[3]. ويعضد استنتاجنا عنصري المصطلح ما ذكره أبو عبيدة عن الشّعبي مرفوعا إلى عبد اللّه بن عبّاس رضي اللّه عنهما «قال: خرجنا مع عمر بن الخطّاب رضي اللّه عنه في سفر فبينما (نحن) نسير، قال: ألا تزاملون؟ أنت يا فلان زميل فلان، وأنت يا فلان زميل فلان، وأنت يا ابن عبّاس زميلي، وكان لي محبّا مقرّبا وكان كثير من النّاس ينفسون علي لمكاني منه، قال: فسايرته ساعة ثم ثنّى رجله على رحله (ورفع عقيرته) (ينشد):

وما حملت من ناقة فوق رحلها ❖❖❖❖❖ أبر وأوفى ذمّة من محمّد

ثمّ وضع السّوط على رحله ثمّ قال: أستغفر اللّه العظيم، ثمّ عاد (فأنشد) حتّى فرغ، ثمّ قال: يا ابن عبّاس: ألا (تنشدني) لشاعر الشّعراء، فقلت يا أمير المؤمنين ومن شاعر الشّعراء؟ قال: زهير» [4]. ومع أنّ الطّلب يقرّ بواحديّة الطّالب والطّالب كان معجبا بزهير، إلا أنّنا نظنّ أنّ عمر وابن عبّاس كانا منسلخين عن الجماعة، فجاء حديثا موهما بأنّه في معزل عنها، ولم نقرأ في التّراث ممّا له

علاقة بالعمليّة الإبلاغيّة للشّعر أكثر تواترا من اللّفظة (أنشد)، وقال عليه السّلام في تعريفه للشّعر: «الشّعر كلام من كلام العرب جزل تتكلّم به في (نواديها)، إذن فقد أصبح لدينا ثلاثة عناصر تشكّل في مجموعها مرجعيّة المصطلح هي:

الطلب+ الصّوت العالي (رفع العقيرة) + الجماعة (نواديهم)». وإذا كانت لفظة (طلب) مرتبطة بالحقل المعجمي، فإنّ (رفع الصّوت) في (جماعة) مرتبطان بالتّشكيل النّفسي الذي فطر اللّه العرب عليه، أمّا ما يتعلّق بعلوّ الصّوت، فما هو معروف أنّ العربي عامّة يميل إلى الصّوت الجهوري في العمليّة البلاغيّة والجهارة أو البروز(Promenance) صفة مدح بها الخطباء والمتكلّمون قديما ويذكر الجاحظ أنّ العرب كانوا يمدحون الجهير الصّوت ويذمّون ضئيل الصّوت، ولذلك تشادقوا في الكلام ومدحوا سعة الفم، قال العماني في مدح هارون الرّشيد:

جهير العطـــاس شديد النّياط ❖❖❖❖❖ جهير الرواء جهير النغم

(النياط: معاليق القلب)

ويهجو بشار أحد الخطباء فيقول:

ومن عجب الأيّام أن قمت ناطقا ❖❖❖❖❖ وأنت ضئيل الصّوت منتفخ السّحر

ويروي الجاحظ أنّ أعرابيّا سئل عن الجمال فقال: «طول القامة، وضخامة الهامة، ورحابة الشّدق وبعد الصّوت»[5]. وقد خصّص محمّد علي رزق الخفاجي مبحثا في كتابه عن الجهارة فنقل عن أستاذه محمود السّعران تلخيصها الأسس التي تقوم عليها الجهارة أو البروز وهي:

طول الصّوت (voice length)، ارتكازه (stress)، درجته(pitch) وضوحه الطّبيعي المفرد (sonority). ونضيف إليها العامل النّفسي المتمثّل في الاستعداد الفطري في بذرته الأولى أي الطّفولة، حيث يميل الطّفل ميلا جارفا إلى كثرة الكلام وترديده، بل والتّمتّع بهذا التّرديد حتّى يغدو بالنّسبة إلى

الطّفل أشبه باللّعبة، ولكنّه يكبر بالتّدريج ويترجم في سلوكات عمليّة كاعتلاء مكان عال واستحضار جمهور متخيّل، بل وقد يثير الإعجاب فيغدو هذا الجمهور واقعا حاضرا، ويمضي في نموّ مضطرد حتى ينضج فيستوي على عوده عبقري الحضور وعبقري الصّوت، ويبدو أنّ لدى هذا النّموذج من بني البشر حساسيّة ممتازة، خاصّة في جهازهم الصّوتي، تتوفّر فيه المقوّمات الأدبيّة سابقة الذّكر، تقترن عند الغربي بما أعطي من رهافة في الأذن الحساسة توصل دلالة الكلام إلى القوّة المدركة والوعي العميق عن طريق حاسة السّمع ويغدو هذا النّموذج من الشّعراء ممّن صنّفهم عالم النّفس الفرنسي (A.Binet) بفئة المبدعين اللّفظيّين السّمعيّين، وهو من بينهم فنان إراديّ لفظي (Articulateur) وهؤلاء المبدعون تتبدّى عبقريّتهم جلية واضحة في العلاقة بينهم وبين الجمهور وهي علاقة تقوم على الاستقطاب/ الاستهواء /الجذب النّفسي الرّوحي المنبثق عن الصّوت(spiritual magnetism) خاصّة إذا كان الشّاعر من هذه الفئة، وكان الجمهور عربيّا يدرك كطرف في المعادلة الإبلاغيّة أنّه في حاجة دائمة للجمهور السّمّاع، وهذا الجمهور وهو الطّرف الثّاني في المعادلة بفطرته السّليمة يدرك أنّه لا غنى له عن الشّاعر المنشد، ومن هنا تخلق هذه العلاقة الحميمة بين (أنا) الشّاعر و (هو) الآخر ليكونا (نحن) الجماعة، وهي حالة تلغى من كلّ من الطّرفين نزعته الاستقلاليّة، حتّى يصبحا كلا واحدا ولا تصدق مثل هذه الحالة كما تصدق على العرب وشعرائهم والعرب كما يقول الجاحظ يصفهم: «العرب كلّهم شيء واحد لأنّ الدّار والجزيرة واحدة، وبينهم التّصاهر والتّشابك والاتّفاق في الأخلاق وفي الأعراق ومن جهة الخئولة المردّدة والعمومة المشتبكة ثمّ المناسبة التي بنيت على غريزة التّربة وطباع الهواء والماء فهم شيء واحد في (الطّبيعة واللّغة والهمّة والشّمائل)»[6]. ويقول فيهم الرّافعي: «سكّان الفيافي وتربية العراء، ينبسطون مع الشّمس ويفيئون مع الظل، ويطيرون في مهب الهواء، بل (أولاد السّماء)، ما شئت من أنوف حمية وقلوب أبيّة، وطباع

سيّالة، وأذهان حداد، ونفوس منكرة...موضع العجب لأهل البحث من علماء الطّبائع حتّى أجمعوا على أنّه لا ندّ لهذا الجنس في جميع السلائل البشريّة...فضلا عما في طباعهم من الكرم والأنفة والأريحيّة وعزّة النّفس والشّجاعة»[7].

ومن هنا فقد كانت الكلمة هي المحرّك الأقوى والباعث الأوّل لهممهم بها يتسامون صعدا حتّى يلامسوا السّماء، وبها يتطامنون حتى درجة التّلاشي فلا تجدهم إلا في إحدى حالتين على الأغلب: إمّا قوّة مدمرة تدفع بهم إلى الدّمويّة والعنف، وإمّا ضعف يتوارون وراء كآبة وكمونة ولكنّهم لا يجدون من إبدائه فكاكا، فالواحد منهم والحالتان هاتان على صعيد الفعل الصّوتي إمّا آنا متأوّها، ساعدهم على ذلك في فطرتهم الصافية النقيّة، فطرة في لغتهم وقوى كامنة فيها تستجيب لشروط نجاح الإنشاد الشّعري، يقول الرّافعي: «ومن شأن الكمال في الاستقلال اللّغوي استعمال القوى الكامنة في اللّغة وإعطاؤها الحياة والنموّ من باطنها...فإنّ من أعظم الأسباب في تكوين العربيّة على هذا النحو من اللّين والمطاوعة على التغيّر الذي تعاورها في كل عصورها قبل الإسلام، إنّما هو (عدم كتابتها)، لأنّ ما كتب لا يتغيّر... وهي قد صادفت من العرب قوما كما علمت في وصفهم من التّركيب الخلقي الصّحيح والفطرة البدويّة السّليمة والطّبيعة العربيّة السّامية»[8].

وشعر هؤلاء القوم هم أصحابه وهو ديوانهم، وهذه اللّغة هي وعاؤه، لا بدّ أن تكون وسيلة إبلاغيّة تنسجم مع طبيعة القوم ومع معرفة أسرار لغتهم فتحقق في هذه الوسيلة شروطها الثّلاثة:

الطّلب ←—— الشاعر

الكيفيّة ←—— الصوت العالي

المجال ←—— الجماعة

وهكذا كان، ولن نجد غرابة إذا وجدنا غناءنا منذ القديم- ونحن السّمّاعون- يصدر عن هذا الشّعر لينحدر الشّعر من مستوى إبلاغي عال هو الغناء إلى مستوى أدنى منه هو الإنشاد ومع ذلك بقي عند الشّعراء هاجسا إبلاغيا يشترط الجمال في الأداء للكشف عن باطن النّص بالتّناغم ما بين اللّفظ وبين الانفعال، وبهذه الطّريقة يصبح المتلقي/ المستمع منتجا آخر فنانا بعد المنتج الأوّل وهو المنشد/ الشّاعر. ولعلّ حسّان بن ثابت منحنا القاعدة الباكورة في التّعامل مع النّص الشّعري حيث قال:

تغنّ بالشعر إما كنت قائله ❖❖❖❖❖ إنّ الغناء لهذا الشّعر مضمار

تضييع المصطلح: وتمضي مسيرة الشعر بوهجها عن طريق الإنشاد ويستمرّ الحضور الشّعري ملء السّمع والبصر وتأفل الشّمس الأسواق العربيّة مضماره الأوّل بامتياز أمام زحف الحضارة، لتتولّى مسؤوليّة الحضور بلاطات الخلفاء والأمراء والولاة والصّالونات الأدبيّة، ويحمل هذه المسؤوليّة شعراء وهبوا قوّة العارضة وفاعليّة الحضور وحلاوة الصّوت، لتبدأ رحلة التّراجع بعد عهد الرّشيد، الذي – كما تقول كتب تاريخ الأدب- يطرب للشّعر أكثر من طربه للغناء وهو الخليفة الفنّان الأصيل، وكان الغناء بدأ يستولي على حلبة السّاحة الفنّية الصّوتيّة، بعد خمول المجتمع عسكريّا، وانصراف أبنائه- وهو عامل تراجع آخر- عن الشّعر وسماعه إلى الخطب والفكر ومجالات الاصطراع بين جهابذته في عصر المأمون ومن جاء بعده من الخلفاء، وانحسر دور العنصر العربي في تفعيل الحياة في تلك الحقبة واتّصلت الثّقافة العربيّة لغة بالثّقافة الإغريقيّة خاصّة، وأخذت عنها الكثير من المعارف الحياتيّة التي انبثقت عن واقع الاستقرار، ومنها الأدب المسرحي في العصر الحديث، وقبله كان الإنتاج الكلامي ينصب – جماعيا- على الخطابة والجدال، ولم يعد للشّعراء من دور سوى الانتماء لهذا الخليفة أو ذاك مع تراجع الزّخم الجماهيري الذي كان يلتفّ حول الشّعر، فلازم أبو تمّام المعتصم، ولازم (البحتري) بلاط المتوكّل وغابت

(المماحكات الشّعريّة) التي عرفناها في النّقائض، ولم يبق منها إلا تلك الصّورة التي صنعها المتنبّي في بلاط الحمدانيّين، ومع الخطابة أولا ومع المسرح لاحقا اختفت عن الشّفاه اللّفظة (أنشد) إلا لماما، ولكن ليس بالقدر الذي أصبحنا معه نسمع اللّفظة (ألقى وإلقاء) وازداد الأمر سوءًا فراجت اللّفظة (قرأ وقراءات) بهذا الحضور النّقدي المستورد، وباسم الحداثة فقدنا مصطلحا من أجمل مصطلحاتنا في مجالنا المعرفي المتميّز أي الشّعر، هو الإنشاد.

المصطلح الهجين: الإلقاء، وبتفتيشنا عن جذره اللّغوي ودوره الوظيفي، من خلال تراثنا الأدبي والثّقافي في مصادره الأمينة والدّقيقة، سنجد أنّ اللّفظة (ألقى) الشيء قد جاءت بمعنى (طرحه) من مكان عال إلى آخر دونه في العلو وهي في دلالة من دلالتها تفيد التّقليل من قيمة الشيء المطروح خاصّة إذا ربطناه بمن طرحه ومن طرح عليه، ناهيك عن طبيعة المطروح ذاته، والشعر بضاعة كلاميّة، وقراءته- كأي قراءة- عمليّة ثلاثيّة الأطراف: منشد/ مرسل وقصيدة / رسالة ومستمع/ متلق.ولو رجعنا إلى القرآن الكريم، فإنّ اللّفظة تتجدّد دلالتها بحسب الثّلاثيّة السّابقة أو المثلّث السّابق لتتحدّد وظيفيّا – على اختلافها- ولتقربنا هذه الدلالة إلى المعنى الاصطلاحي المتعارف عليه الآن (الإلقاء) وسنعرض لبعض الآيات – على سبيل المثال لا الحصر- التي وردت فيها اللّفظة (ألقى) وتصريفها يقول اللّه تعالى:

- **(إنّما المسيح عيسى بن مريم رسول اللّه وكلمته (ألقاها إلى) مريم). [النّساء- 171].**
- **(وإذا رأى الذين أشركوا شركاءهم قالوا ربّنا هؤلاء شركاؤنا الذين كنّا ندعو من دونك (فألقوا إليهم) القول إنّكم لكذّابون). [النحل- 86].**
- **((وألقيت عليك) محبّة مني ولتصنع على عيني). [طه- 29].**
- **(إنا (سنلقي عليك) قولا ثقيلا).[المزمل - الآية:05].**

- **(اذهبوا بقميصي هذا (فألقوه على) وجه أبي يأت بصيرا). [يوسف - 93].**

- **(وما كنت ترجو أن (يلقى إليك) الكتاب إلا رحمة من ربّك). [القصص - 86].**

مع ملاحظة أنّ اللّفظة (ألقى) اقترنت بعدها بحرفي الجر: (إلى) و (على). وجاءت مقترنة بحرف الجر (في) في كثير من المواضع منها قوله تعالى:

- **((سألقي في) قلوب الذين كفروا الرّعب). [الأنفال- 12].**
- **(قال قائل منهم لا تقتلوا يوسف (وألقوه في) في غيابة الجب). [يوسف- 10].**
- **(قالوا ابنوا له بنيانا (فألقوه في) الجحيم). [الصافات- 97].**
- **((ألقيا) في جهنّم كلّ جبّار عنيد). [ق- 24].**
- **((وألقينا) فيها رواسي). [الحجر- 19].**

وجاءت مقترنة بالظّرف (بين) في قوله تعالى:

- **((وألقينا) بينهم العداوة والبغضاء إلى يوم القيامة). [المائدة- 64].**

ولو أمعنّا النّظر في هذه الآيات الكريمة، لوجدنا تنوّعا في الاقتران بين (ألقى) وما بعدها من حروف الجر، هذا من جهة، ولوجدنا تنوّعا في طبيعة الإرسال بين فاعل الإلقاء والملقي ومن أو ما تلقي الإلقاء، مع الإشارة إلى أنّ المفعوليّة لم تتحقق كاملة بمفعولها الأوّل الذي جاء ضمنيّا، إلا بعامل مساعد هو حرف الجرّ. وإذا عدنا إلى اللّفظة (أنشد) فسنجد أنّ عناصر العمليّة الإبلاغيّة ثابتة لا تتغيّر.

منشد بشري   قصيدة   مستمع

وتحقّقت التّعدية بمفعوليها دون واسطة، ولو عدنا إلى دلالة الاقتران بحرف الجر (في) لوجدنا أنّ الآيات المتّصلة والواصلة بين اللّه والإنسان تحمل

سوء العاقبة، ويتبدّى لنا بالتّالي خطأ المصطلح/ الإلقاء لأنّ الشّائع الخاطئ في الاستعمال بين ظهرانينا الآن هو القول: (ألقى فينا/ فيهم) قصيدة أو خطبة.

ويضاف إلى هذا عامل آخر أسهم بوعي أو دون وعي في هجنة المصطلح وهو التّعريفات التي أعطيت له، ولعلّ أجمعها هو تعريف جبور عبد النور، ومؤدّاه الآتي[9]:

1- إعطاء كلّ حرف أو لفظ حقّه كاملا من التّعبير الصّوتي.

2- تحميل العبارة إحساسات وعواطف متناسبة مع مضمونها بحيث يكون أثرها بليغا في نفس السّامع.

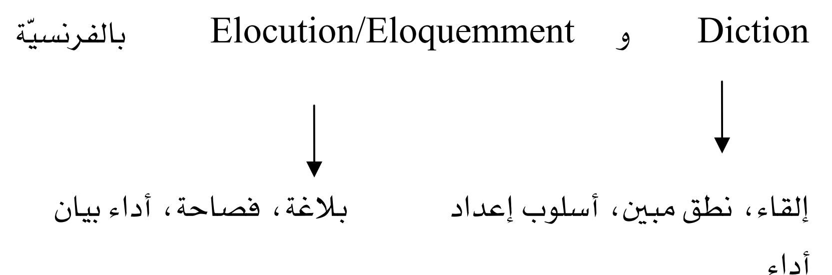
3- بإبراز التّناغم بين أقسام العبارة الواحدة والتّشديد على وقفات الاستفهام والتّعجّب والإثبات والإنكار والحزن والفرح...الخ

وبهذه الخصائص يكون الإلقاء جزءا متمّما لثقافة المحاضر والخطيب والممثّل.

وإذا أدركنا الخلط الواضح بين طبيعة الفصاحة وهي صفة للتّكلّم والبلاغة وهي صفة للنّص والمبثوث في ثنايا التّعريف وتقبّلناه وتفهّمناه من قبيل تفهّمنا المزج بين الفصاحة والبلاغة عند كثير من علماء اللّغة، لكنّنا لم نستطع تفهّم ما ورد في العبارة الأخيرة واستبعاد الشّاعر من وظيفة الإلقاء علما أنه – في تراثنا- هو المعنى الأوّل ويزيد الأمر غرابة محمول الشّطرين الثاني والثّالث ولعمري فإنّنا لم نسمع أنّ ما ورد فيها ممّا له علاقة بالشّعر، له علاقة بالمحاضرة أو بالخطبة أو بالنّص التّمثيلي. ومع ذلك نقول: إنّ للمصطلح مجاله الحيوي، وإذا عرفنا أنّ الخطبة هي جزء من ثقافتنا التّراثيّة لكنّها تحتلّ المرتبة الثّانية في النّشاط الشّفاهي بعد الشّعر، أمّا المحاضرة والتّمثيل فهما مستحدثان في حياتنا الثّقافيّة، ويبدو أنّ انحسار الشّعر ودوره في الحياة الغربيّة عموما والتّنكّر الواضح لدور الشّعر في حياتنا نحن، قد فرضا نفسيهما في إشاعة المصطلح في أوساطنا، خاصة هذه الحالة من الاستلاب الثّقافي الذي نعيشه

والذي يمثّل الجانب الإعلامي وجهه الصّارخ، ناهيك عن طبيعتنا الاستهلاكيّة الرعناء في كلّ شيء حتّى في المصطلح وترجمته.

والأخطر من كلّ ما سبق من عوامل في تهجين المصطلح هو ترجمته وتأتي خطورتها من بابين على الأقلّ هما: عدم الأمانة/ تعدّد المدرك/ الدّلالة خاصّة إذا تعلّق الأمر بالمصطلح ولدينا مصطلحان بالأجنبيّة متداخلان، نتج عنه تداخل في التّرجمة العربيّة هما:



ولا يقف حدّ التّداخل بين المصطلحين في ذاتهما- اكتفينا بالمعجم الفرنسي- بل تداخلا مع علم البلاغة وعلم البيان منها على وجه التّحديد، كما تداخلت مع مصطلح الفصاحة، وكان التّداخل الواضح مع المصطلح **(Rhétorique)** وهذا كلّه لعلاقة هذه المصطلحات بفنّ الخطابة، وهو مصطلح يحمل التّرجمة نفسها بالإنجليزيّة والفرنسيّة.

فيبدو أنّ المصطلح **(Recitation)** بالإنجليزيّة هو الأقرب إلى مصطلح الإلقاء، لأنّ من معانيه التّسميع، التّلاوة الاستظهار وهي الدّلالات نفسها بالفرنسيّة، ومن مشتقاتها **(Récital)**: عزف منفرد موسيقي **(récitative)**: لحن إلقائي، وكلّها متعلّق بالجذر: **(Récit)** سرد، ولغياب ما يقابل مصطلح (الإنشاد) العربي في اللّغتين فإنّني أرى أنّ المصطلح **(Recitation)** هو الأقرب إلى دلالة الإنشاد فيهما (في اللّغتين) لأنّ له علاقة متينة بالإيقاع وبالنّغم، خاصّة إذا أخذنا بالشّرط الثّالث من شروط الإلقاء في مفهوم صاحب المعجم الأدبي فإنّنا نراه منسجما مع شرط التّنغيم **(Intonation)**، ويقابله بنسبة كبيرة في الدّلالة

مـصطلح (الإنـشـاد) مـضـافا إلى فعـل القـول (أنـشـأ يقـول)، و(أنـشـأ) تفيـد التّـأنّي والإتقـان، أمّـا (الإنـشـاد) بـالمفهوم المعاصـر فهـو مـا أصـبح يعـرف ب (الأناشـيد) بأنواعهـا الوطنيّـة والتّربويّـة، والـذي يـشترط أن يـؤدّى جماعيـا ومـصحوبا- في الغالـب – بالموسـيقى. و **(Performance)** مـصطلح عـام يفيـد الإنجـاز، فهـو علـى هـذا مـرتبط بـأداء الجـوارح، وخاصّـة الأداء المـسرحي ليبقـى مـصطلح (الإنـشاد) متفرّدا في روعة الجمال ودقّة الدّلالة في العمليّة الإبلاغيّة الأصيلة للنّص الشّعري المتجاوزة لوظيفة التّوصيل الـتي تنجزهـا ممّـا عرضنـاه مـن مـصطلحات إلى حيويّـة تتناسب طردا مع براعة المنشد.

الهوامش:

---

*- هذه المحاضرة مشاركة من الباحث في ملتقى بجامعة (تلمسان).

1- إسماعيل محمد الجوهري، الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربيّة، ج2، باب الدال، فصل النون ط3. منشورات دار العلم للملايين، بيروت: 1404هـ، 1984م، ص544.

♥- نشير إلى أنّ صاحب المعجم الأدبي لم يتعرّض لتعريف مصطلح الإنشاد واكتفى بإعطاء تعريف للنشيد لم يتجاوز فيه تعريف الجوهري.

2- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن ش د).

3- ابن منظور الإفريقي المصري، مختار الأغاني، ج3، ط1. 1383هـ -1964 م، ص117.

4- أبو زيد محمد بن أبي الخطّاب القرشي، جمهرة أشعار العرب، ط1.منشورات دار المسيرة بيروت: 1398هـ، 1978م، ص25.

5- الجاحظ، البيان والتّبيين، تح:عبد السلام هارون، ج1، منشورات دار الجيل، بيروت ص120.

6- الجاحظ، البيان والتّبيين، ص44.

7- مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج1، ط4. منشورات دار الكتاب العربي ص88.

8- مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، ص91.

9- جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط2. منشورات دار العلم للملايين، بيروت:1984م، ص34.

في قضايا الاستعمال اللغوي في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية

أ.د. إبراهيم بن مراد
جامعة منوبة-تونس

1- تقديم : يرتبط "الاستعمال اللغوي في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية" في أذهان كثيرين من المثقفين - وخاصة الذين يُعْنَوْنَ بقضايا اللغة وسلامة استعمالها – بظاهرة اللحن في اللغة؛ فهو استعمال "مسموعٌ "وليس" مكتوباً"؛ أي انه لا يصل "المُتَلقيَ" وصولا طبيعيا على وثيقة يقرؤها أو كتابا يتصفحه ويعمل فكره فيه بعد أن يكون الكاتب أو المؤلف قد بذل فيه الجهد في التحرير والمراجعة ووضع المفردات والجمل مواضعها في النص وضعا يرضيه بل يصله مقطعا مجزأ قد لا تتبع فيه الفكرةُ الفكرةَ والجملةُ الجملةَ تبعا منطقيا، ولا يتبين ذهن المتلقي – لذلك – في كل الأحوال العناصر المكونة لبنية المقول تبيّنا تامّا، ولا تستقيم في تصوره العبارة اللغوية الحاملة لتلك العناصر استقامة كلية. ويترتّبُ على ذلك كله أن ينظر إلى هذا النوع في الاستعمال نظرة الاستنقاص لأنه يُعدُّ من باب "المُرْتَجَل" الذي لا يبلغ من "الجدّيَّة " ما يبلغه النّص المقروءُ قراءةً بعد أن يكون كاتبٌ من الكتّاب قد حرّره.

لكنّ هذه النصوص المحرّرة المقروءة في العربية الحديثة لا تسلم هي أيضا من الاستنقاص في نظر المثقف المعني بسلامة الاستعمال اللغوي. فهي تصنف إلى(1) نصوص "ثقافية عامة" منها "الأدبي" الذي يكتبه القصاصون والشعراء والنقاد ومن تشبه بهم من كتاب المقالة الأدبية أو الثقافية العامة، ومنها "العلمي "الذي يحبّره الباحثون الجامعيون فيما ينجزون من أطروحات أو ما يشاركون به في مجالات اختصاصاتهم من بحوث شخصية؛ (2) نصوص "صحفية" يحررها

الصحافيون وينشرونها في الجرائد اليومية أو الأسبوعية إما لمتابعة ما يجد في العالم من الأحداث المتسارعة وإما لتحليل القضايا التي تشغلهم والتعليق عليها.

والاستعمال اللغوي في الصنف الأول كان وما زال حاصلا على "الاحترام الرسمي " لأنه يمثل على ما يبلغه جهد المثقف العربي من طاقة في إجادة استعمال اللغة. لكن هذا الجهد فيما نعلم لم يُقَوّم بعد في عمل وصفي تحليلي شامل يظهر مدى موافقة لنماذج الاستعمال الفصاحية العربية ومدى خروجه عنها ومخالفته لها؛ أما ما نلاحظه عيانا اليوم فزوال ما يسمى "كبار الكتاب" الذين كانوا يقتفون آثار القدامى في استعمال العربية، فهؤلاء قد عاشوا في الصنف الأول من القرن العشرين ثم بدؤوا ينقرضون في النصف الثاني منه.

وأما الصنف الثاني فجزء من ظاهرة أعم هي "الاستعمال اللغوي في وسائل الإعلام"، وهو ذو وجهين : استعمال في الصحف – وخاصة في الجرائد اليومية – استعمال في الإذاعة والتلفزيون.

والاهتمام بأوّل الوجهين قديم يرجع إلى أواسط النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي نتيجة ظهور الصحافة المكتوبة وانتشارها وإقبال الناس بمختلف طبقاتهم عليها. وقد شغلت مسألة الاستعمال اللغوي في الصحف المثقفين العرب لما لاحظوه فيها من خروج عما عرفوه من النماذج الفصيحة في الاستعمال وما تبينوه من تأثير لذلك الاستعمال المحدث في كتابات المنشئين. وقد خُصّت بالمقالات المفردة وبالكتب التي تندرج في باب من التأليف قديم في العربية يسمى "التصويب اللغوي"، قد قاوم به اللغويون منذ وقت مبكر ظاهرة "التصحيف" عند الخاصة وظاهرة "اللحن" عند الخاصة والعامة على سواء[1]. ومن أول الكتب التي ألفها المحدثون في تصويب لغة الصحف كتاب "لغة الجرائد" للشيخ إبراهيم اليازجي. وأصل هذا الكتاب جملة من المقالات نشرها اليازجي متتالية في مجلة له اسمها "الضياء"، في أعدادها الصادرة خلال النصف الأول من سنة 1899، ثم جمعها غيره في كتاب[2]. وقد وجدت هذه "الحركة التصويبية "خلال القرن العشرين إقبالا كبيرا وتأييدا واسعا تشهد بهما المقالات المفردة والكتب التي

ألفت في " الأخطاء اللغوية الشائعة " وكان للأخطاء الصحفية منها حظ وافر[3] وأما الاهتمام بالوجه الثاني – أي الاستعمال اللغوي في الإذاعة والتلفزيون – فمتأخر لأنه قد واكب إنشاء الإذاعات ثم التلفزيونات الوطنية في البلاد العربية وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين. لكن التأليف في هذا الصنف من الاستعمال اللغوي مازال ضعيفا رغم مخالفته الظاهرة للغة الجرائد وقوة تأثيره في الاستعمال اللغوي العام [4].

فإن إنشاء الإذاعات ثم التلفزيونات الوطنية في البلاد العربية قد فتح الباب لاستعمال العاميات مع العربية الفصحى، واستعمال العاميات في هذه الوسائل "الإعلامية" مخالف لاستعمالها في الجرائد. فإن استعمالها في الإذاعات والتلفزيونات استعمال " رسمي " لأنه يرد على ألسنة رجال السياسة وعلماء الدين وكبار الكتاب والأدباء، إضافة إلى الفنانين وخاصة أصحاب الطرب وصاحباته. وهذا يعني - في مختلف الحالات – أنها من استعمال المثقفين الذين ينتظر منهم أن يكونوا حماة العربية الفصحى والمدافعين عنها. أما الجرائد التي يكتب كلها أو جلها بالعامية فتعد جرائد «شعبية"، وهذه الصفة كافية وحدها لنبذها وعدم الاكتراث بها بين المثقفين.

ولا شك أن لهذا "النزول" إلى العامية في استعمال العربية في الإذاعات والتلفزيونات العربية مسوغاته في نظر مسيريها والقائمين على أمورها ، ومن أهم تلك المسوغات "أن يخاطب الناس بما يفهمون"، والناس الذين توجه إليهم برامج الإذاعة والتلفزيون طبقات في العلم والثقافة وخاصة في الثقافة اللغوية ؛ وهذه الحجة في الحقيقة واهية لأنّ التجربة قد بينت – عندنا في تونس مثلا - أن إقبال العامة على المسلسلات التلفزيونية الأجنبية "المد بلجة" بالعربية الفصحى يفوق بكثير إقبال الخاصة من المثقفين، وأن فهمهم للعربية المستعملة فيها فهم جيد. وهذا فيما نرى ليس بعدا لأن العامة في البلاد العربية مهيئة بالطبع لفهم العربية الفصحى إذ ليس العامي من اللغة إلا مستوى غير معرب من العربية، فهو

يختلف عن مستواها الفصيح في الإعراب – أي في النحو – لكنه لا يختلف عنه إلا قليلا في المعجم. وما يعنينا في بحثنا هذا من "النزول" إلى العامية في استعمال العربية الإذاعات والتلفزيونات هو أنه قد أدى إلى ظهور حالة من " التساهل" في استعمال العربية الفصحى، وقد نتج عن هذا التساهل ظهور ما أصبح يعرف بالعربية "الوسطى"، وهي عربية ليست بالعامية لكنها ليست بالفصيحة الخالصة. فإن فيها من مظاهر العدول عن النماذج الفصيحة في الاستعمال ما يجعلها لغة "ثالثة" بين الفصحى والعامية. ونريد في الفقرات التالية أن نحلل بعض القضايا التي تثيرها هذه العربية "الوسطى" من خلال النماذج المستعملة منها في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية؛ (2) آثار الاستعمال اللغوي في الإذاعات والتلفزيونات في الاستعمال اللغوي العام؛ (3) موافقة هذه العربية "الوسطى" لنظام اللغة ومخالفتها له.

2 - من مظاهر الاستعمال اللغوي في برامج الإذاعة والتلفزيون : يتأثر كل استعمال لغوي بالمقام الذي يرد فيه وبدرجة معرفة المستعمل الذي ينتجه باللغة.

ومن أهم "المقامات" المؤثرة في الاستعمال اللغوي الإذاعات والتلفزيونات العربية هي البرامج ذاتها؛ والمستعملون الذين تؤثر درجة معرفتهم باللغة في الاستعمال اللغوي هم منتجو البرامج ومن يصطحبهم أحيانا في برامجهم من المدعوين إليها. وتعد البرامج "مقامات" نتيجة اختلاف أنواعها وأهدافها والجمهور الذي تنتج من أجله.

ويمكن تصنيف تلك البرامج - في الإذاعات والتلفزيونات ذات النزعة الشمولية – بحسب أنواعها وأهدافها إلى خمسة : (1) البرامج الإخبارية ؛ (2) البرامج الثقافية (3) البرامج "التنشيطية"؛ (4) البرامج الدرامية؛ (5) برامج "المنوعات". وأشد هذه الأنواع عناية باستعمال المستوى الفصيح من العربية هما الأول والثاني، يتلوهما الثالث الذي يجتهد منتجوه غالبا – حسب ما أوتوا من المعرفة باللغة وقواعدها – إلى استعمال التعبير الفصيح. أما النوعان الرابع

والخامس فإن الغالب على منتجيهما استعمال العامية . على أن استعمال المستوى الفصيح من العربية في الأنواع الثلاثة الأولى يتأثر تأثرا كبيرا - مثلما ذكرنا من قبل – بثقافة منتجيها اللغوية.

وهؤلاء المنتجون صنفان كبيران : الأول يغلب على عناصره التجانس ويمثله "الصحفيون"، وهم إما صحفيون بالاختصاص لتخرجهم في الكليات والمعاهد التي تعنى بتدريس "علوم" الصحافة والإعلام، وإما صحفيون بالانتساب نتيجة ظروف المهنة فهم من خريجي أقسام الآداب في الكليات ولم يسعفهم الحظ في التو ظيف أو ممن انقطعت بهم سبل التعليم الجامعي فوجدوا جميعا في العمل الصحفي مخرجا. والصنف الثاني خليط من المُسهمين في الإنتاج، ذوو مستويات علمية وثقافية متفاوتة تفاوتا كبيرا ، وهم في الغالب من غير المنتسبين مهنيا إلى مؤسسات الإذاعة والتلفزيون بل هم – حسب التسمية التي تطلق عليهم عندنا في تونس – "متعاونون خارجيون" قد استهواهم الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني فأقبلوا عليه. وينبغي أن نلاحظ أن منزلة ذوي المستويات العلمية والثقافية العالمية – مثل الأساتذة الجامعيين والأدباء والكتاب الكبار – في هذا الصنف ضعيفة فهم لذلك قليلو الإسهام في الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني، ضعيف والتأثير فيه. وهذا يعني أن المؤثرين حقا في الاستعمال اللغوي العربي الفصيح في الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني هم الصحفيون المتخصصون وذوو المستويات العلمية والثقافية المتوسطة من غير الصحفيين؛ وهؤلاء جميعا هم الذين ينتجون البرامج الإخبارية إعدادا وتقديما ، ومنها نشرات الأخبار ، والبرامج "التنشيطية"، وجزءا مهما من البرامج الثقافية.

ولا شك أن المنتجين من الصنفين يسعون جهدهم إلى استعمال لغة عربية سليمة. بل إن الرغبة في استعمال العربية السليمة قد تدفع البعض إلى تفضيل الفصيح القديم غير الشائع على الفصيح الشائع بين المحدثين، بل إلى تفضيل ما يعتقد أنه صحيح حقا. ومن نماذج الفصيح غير الشائع الذي يفضل استعماله فعل

"التقى" متعديا بنفسه إلى المفعول في مثل قولهم "التقى فلان فلانا" بينما الاستعمال الفصيح الشائع له هو تعديته بأحد حرفي الجر " بـ " أو " مع " [5] واستعمال فعل "عزم" متعديا إلى المفعول بنفسه أيضا في مثل قولهم "عزم المجيء" بينما الفصيح الشائع هو استعماله متعديا بحرف الجر "على" ؛ ومن أمثلة ما يعتقد أنه صحيح استعمال "مناخ" – نضم الميم- في الحديث عن حالة الطقس وفي ذالك إتباع لمؤلفي المعاجم الحديثة [6] والمؤلفين المحدثين في التصويب اللغوي[7]، وهؤلاء وأولائك يرجعون الكلمة إلى "أناخ البعير" أي أبركه والمكان الذي تبرك فيه الإبل – أي مبركها – يسمى مناخ، بضم الميم، ثم تطور معنى الكلمة فأصبحت تدل على "محل الإقامة" ثم على "حالة جو البلاد". ولسنا ندري من أين جاء أصحاب المعاجم والمؤلفون المحدثون في التصويب اللغوي بالتخريج الذي ذهبوا إليه إذ لم أي حجة تدعمه ؛ فإن كلمة المناخ – بفتح الميم – الدالة على حالة الجو لا صلة لها البتة بمبرك الإبل لأنها مصطلح فلاحي أندلسي قد ظهر في القرن السادس الهجري (الثاني عشر ميلادي) في معنى التقويم القمري أو الشمسي الذي يحتوي على جداول للأوقات الصالحة للغراسة أثناء السنة. وقد ذكر لأول مرة بهذا المفهوم في القرن السابع الهجري في بعض المعاجم الأندلسية [8]؛ ثم تطور استعماله فأصبح يدل على حالة الجو وما اتصل بها من ظواهر الطقس [9]، وليس بين المفهوم الفلاحي الذي كان للمناخ ومبرك الإبل صلة من الصلات [10].

وإذن فإن الميل إلى تفضيل استعمالات مثل "التقى فلان" و"المناخ" بضم الميم دال على الرغبة الصادقة في استعمال العربية السليمة. ولكن هذا السعي إلى استعمال العربية السليمة لم يمنع ظهور ما يسمى "لغة الصحافة"، وهي – بإجماع ما ينشر في الصحف المكتوبة وما يبث في البرامج الإذاعية والتلفزيونية فيها – أوسع مما سماه إبراهيم اليازجي "لغة الجرائد". وفي هذه "اللغة" – لغة الصحافة – مظاهر تخالف المنوال الفصيح القديم. وقد مكنتنا متابعتنا خلال السنوات

الخمس عشر المنقضية لبرامج التلفزيون التونسي الإخبارية، وخاصة لنشرات الأخبار، ومقارنتها بما تبثه الفضائيات التلفزيونية العربية، من تبين جملة من تلك المظاهر. ونخص بالذكر ثلاثة أنواع :

نحوية تركيبية، وصرفية، ودلالية معجمية.

(1) المظاهر النحوية : ونذكر منها اثنين، أولهما هو **التجوز في تعدية الفعل** : تعامل الأفعال في التعدية إلى المفعول معاملة لا يضبطها ضابط أحيانا. فإن من الأفعال المتعدية إلى المفعول بحرف الجر في الاستعمال الفصيح ما يُعدّى في لغة الصحافة بنفسه، وأكثر هذا النوع من الأفعال استعمالا فعل "صرّح". وهذا الفعل يستعمل لازما – في مثل قولنا "صرّح الحق" أي انكشف وظهر- ويستعمل متعديا بنفسه في مثل "صرّح فلان صوته" إذا وضّحه وأسمعه غيره بيّنا واضحا. على أن هذا الفعل قد يستعمل في التعبير عن إبداء الرأي والإدلاء به وهو في هذه الحالة يعدّى بحرف الجر" بـ"فيقال"صرّح فلان برأيه" أي عبر عنه و"صرّح بما في نفسه" أي أبانه، ومنه استعمال المحدثين في الحديث عن تصريح أحد المسؤولين السياسيين مثلا برأي ما أو بموقف ما من المواقف أو بحديث من الأحاديث. ولكن صحفيينا كثيرا ما يقيسون الاستعمال العربي على استعمال فرنسي قريب منه يرد في مناسبات الإدلاء بالرأي أيضا، هو "Déclarer que" فيقولون هم أيضا "صرّح فلان أن..." في مثل "صرّح أنه سعد بلقاء الرئيس"، بل قد سمعنا من يقول "صرّح الوزير موقفه". ومثل هذا الاستعمال لا يجوز في المقام المقصود لأن "تصريح الرأي" مثل "تصريح الموقف" هو تخليصه مما قد يشوبه من الغموض أو ما شابه ذلك.

ثم إن من الأفعال ما يستعمل في "لغة الصحافة" متعديا إلى مفعولين بنفسه رغم أنه يتعدى في أصل استعماله بنفسه إلى مفعول واحد، فإذا تعدى إلى مفعول ثان تعدى بحرف الجر.

ونذكر من هذا النوع من الأفعال فعل "أسند". فإن هذا الفعل ومصدره "إسناد" كثيرا ما يردان مسندين إلى مفعولين قد عديا إليهما تعدية مباشرة. ومن أمثلة ذالك قولهم: "أسندت منظمة كذا الرئيس جائزة"، وقولهم : "إسناد منظمة كذا الرئيس جائزتها". وهذا مخالف لما عرف من استعمال فعل "أسند". فإنه يرد متعديا بنفسه إلى المفعول ومتعديا إليه بحرف الجر؛ ومن ذالك قولهم "أسند فلان إلى فلان" أي ركن إليه واعتمد عليه، و"أسند فلان في الجبل" أي رَقيَه، وأما تعدية بنفسه إلى المفعول فمثالها قولهم "أسند الشيء" أي جعل له سنادا أو عمادا فالإسناد إذن هو إعانة الغير على أن يعتمد على شيء يكون له سندا، كما أن الفعل يرد متعديا إلى مفعولين تكون تعدية إلى أولهما بنفسه وتعدية إلى الثاني بحرف الجر، وقد اشتهر هذا الاستعمال في القديم في النصوص المتصلة برواية الحديث النبوي الشريف لأن العالم كان "يسند الحديث إلى راويه"، أي يرفعه إليه ويجعله مصدرا له، كما عرف في الاستعمال العام في مثل قولهم "أسند فلان أمره إلى فلان" أي أوكله إليه؛ وقد اشتهر في العصر الحديث فأصبح من الشائع قولهم "أسند المجتمعون رئاسة الجلسة إلى أكبرهم سنا" أي كلفوه رئاسة الجلسة، ومثل هذا أيضا قولهم "أسند البنك قرضا إلى فلان" أي أقرضه مالا ومن هذا الباب استعمل إسناد الجائزة، فإن منظمة كذا إذن "تسند جائزة إلى الرئيس" ولا تسند المنظمة الرئيس جائزة " لأن فعلها ذلك يقتضي أن تختطفه ليكون هو نفسه الجائزة التي تعطى !

ويشبه فعل "أسند" في الاستعمال الصحفي فعل آخر هو " أعلن". فهو في الاستعمال الفصيح يرد متعديا إلى مفعول واحد إما بنفسه – مثل "أعلن فلان الخبر" أي أشاعه وأظهره – وإما بحرف جر هو "البناء" في مثل "أعلن فلان بالأمر "أي جهر به، وفي كلتا حالتي التعدية فإن الإعلان يقع على ما يشاع ويجهر به وهو الخبر أو السّر وما شابههما، ولا يكون الإعلان بشيء محسوس، وقد ورد الفعل مرتبطا بالمفعول الدال على مجرد في أكثر من آية قرآنية [11] . ولكن

المحدثين – وخاصة في الكتابات الصحفية – قد ذهبوا في استعمال" أعلن "مذهبين آخرين يعنينا منهما ثانيهما : الأول – وهو أقدمهما – استعماله متعديا بحرف الجر "عن"، ومثاله "أعلنت وزارة التربية عن نتائج الامتحان" (12)؛ وأما ثاني المذهبين فحديث الظهور، وهو استعمال الفعل متعديا بنفسه إلى مفعولين لا صلة لهما بالمعاني المجردة، ومثاله قولهم "أعلنت الأمم المتحدة مدينة سريبر نيتشة منطقة آمنة"، ويمكن تعويض المدينة بجبل أو بحر أو غابة أو ما شابه هذه الموجودات من الحسيات . وهذا الاستعمال غريب حقا لأنه قد خرج بفعل "أعلن" عن نسق تركيبه الأصلي وعن دلالته التي اشتهر بها. فإن نسق التركيب يقتضي مفعولا واحدا، والدلالة المشهورة لا تجيز أن تعلن المدينة أو القرية وما شابههما من الموجودات الحسية لأنها ليست مما يصلح للإعلان . والإغراب الذي نجده في التركيب ناتج في الحقيقة عن الترجمة الحرفية . فإن المثال الذي ذكرنا – أي "أعلنت الأمم المتحدة مدينة سريبر نيتشة منطقة آمنة " – قد انتقل إلى نصوصها الصحفية وإلى نشرات الأخبار الإذاعية والتلفزيونية – وخاصة في السنوات التسعين من القرن العشرين، أثناء استعار الحرب بين المسلمين البوسنيين واليوغسلافيين الصرب – من النصوص الصحفية الفرنسية، وهو ترجمة لفعل "Déclarer" إذا استعمل متعديا إلى مفعولين في مثل قولهم

« Je le déclare mon héritier" أي السابق : " Déclarer la ville une zone de sécurité

"أجعله وريثي"؛ وقد تجوز الفرنسيون في استعمال الفعل في لغتهم فقالوا قياسا على التركيب السابق : "Déclarer la ville une zone de sécurité " أي "جعل المدينة منطقة امن ". وقد ترجم صحفيونا التركيب الفرنسي ترجمة حرفية فنقلوا فعل " Déclarer " بـ " أعلن " وعدوا الفعل العربي بنفسه إلى مفعولين كما رأينا. وفي التركيب المعرب تجوز غير مقبول.

والمظهر النحوي الثاني هو **الفصل بين المتضايفين بالعطف** : فإن القاعدة في العربية أن يتتابع المتضايفان متلازمين، ولذالك سمي المضاف مضافا إليه أي

إلى المضاف إليه الواحد، ومثاله قولهم: "أبلغه تحية وتقدير وإكبار أخيه الرئيس"، والصواب أن يسند المضاف الثاني والمضاف الثالث إلى الضمير وأن يقال " أبلغه تحية أخيه الرئيس وتقديره وإكباره ".

وللاستعمال الذي ذكرنا في الحقيقة أصول قديمة؛ فقد وجدناه كثير الظهور في القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي) في النصوص المترجمة من اليونانية، ونورد منه أمثلة مما ورد في كتابين منها، هما (1) "كتاب الحيوان" لأرسطو الذي نقله يوحنا بن البطريق إلى العربية في أوائل القرن الثالث، في تسع عشرة مقالة. ومن أمثلة الاستعمال التي وردت فيه (2) "يعرف حال جميع الحيوان إذا قيس إلى الإنسان لحسن وتمام وكمال حلقه" [13]، (ب) "فأما انثاء يدي ورجلي الإنسان فربما كان ذالك في بعض الحيوان مختلفا" [14]، (ج) "فأما أجناس الحيات فأجوافها وأمعاؤها شبيهة بأجواف وأمعاء الحيوان الذي له أربع أرجل ويبيض بيضا " [15]، (د) " وخلقه وطبيعة العروق – بقدر مبلغ علمنا – على مثل هذه الحال " [16]، (هـ) " وعلامة كثرة اللبن زوال وميل الضرع إلى الأسفل قبل الولاد " [17] ؛ (2) كتاب المقالات الخمس " لديوسقريديس العين زربي، وهو في الأودية المفردة، وقد نقله إلى العربية اصطفن بن بسيل وأصلحه حنين بن إسحاق في منتصف القرن الثالث . ومن أمثلة الاستعمال فيه – وهي أقل ظهورا مما نجده ترجمة ابن البطريق لأرسطو – (أ) " ومنه صنف آخر له ورق وقضبان شبيهان بورق وقضبان النبات المسمى كمافيطوس " [18]، (ب) "وله ورق وقضبان وثمر شبيه بورق وقضبان (وثمر) النبات الذي يقال له سخينس" [19]،(ج) " وقوة ورق هذا الكرم وخيوطه وقضبانه شبيهة بقوة ورق وخيوط وقضبان الكرم الذي يُعتصر " [20].

ولم نجد هذا الاستعمال في النصوص الفصيحة، إلا ما أشار إليه سيبويه في الكتاب [21] من وروده في شعر الأعشى في قوله :

ولا نقاتل بالعصي ولا نــرامي بالحجاره
إلا علالــة أو بدا هة قارح نهد الجزاره

وروده في شعر الفرزدق في قوله :

يا من رأى عارضا أسر به   بين ذراعي وجبهة الأسد

لكن سيبويه قد عده مما يجوز للشاعر في الضرورة؛ فقد قال "فهذا قبيح، ويجوز في الشعر على هذا : مررت بخير وأفضل من ثم" [22]، وقد خطأ هذا الاستعمال الفراء أيضا . فقد قال :

"وسمعت أبا ثروان العكلي يقول : قطع الله الغداة يد ورجل من قاله. وإنما يجوز هذا في الشيئين يصطبحان، مثل الدار والغلام . فلا تُجيزنّ : اشتريت دار أو غلام زيد" [23]. ولو كان هذا الاستعمال فصيحا معروفا كثير الشواهد في النصوص العربية التي يحتج بها لما أنكره سيبويه والفرّاء. على مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد أقرّ فصاحته وأجازه : "يجري في الاستعمال الحديث قولهم : مكان وموعد الحفل، ومدير محرّرو المجمع، وغير ذالك مما يجيء فيه الفصل بين المتضايفين بالعطف. وقد من ذالك شواهد كثيرة في فصيح الكلام العربي وترى اللجنة ألا حرج من هذا الاستعمال " [24].

ونرى أن كثرة ورود هذا الاستعمال في الكتب العلمية المترجمة من اليونانية في القرن الثالث الهجري دال على أنه كان منتشرا بين المولدين من العجم خاصة، وقد كان جل نقلة العلوم منهم، وكانوا من ذوي الثنائية اللغوية والثنائية الثقافية وكانت لغتهم – حسب عبارة أبي عثمان الجاحظ – " لغة أهل جنديسابور" [25]، أي لغة العجم المستعربين الذين يتكلمون خليطا من العربية " المعجمة " أو الأعجمية المعربة [26]، وهذا يعني أن لهذا الاستعمال في كتبهم أصولا أعجمية.

فإن الفصل بين المتضايفين بالعطف مما يستعمل في اللغات الهندية الأوروبية، ومنها اليونانية والفارسية اللتان كان "الجنديسابوريون" يستعملونها ومن هاتين اللغتين قد طرا على المترجمين . فهو إذن من آثار ما نسميه "الترجمة الحرفية"، وهي النسخ (Calque) أو النقل الحرفي لقوالب وأساليب في التعبير

أجنبية بتأثير الثنائية اللغوية خاصة. وأثر هذا النسخ محقق في الأمثلة المأخوذة من ترجمة اصطفن بن بسيل وحنين بن إسحاق للمقالات الخمس، فقد قارناها بأصولها في نص الكتاب اليوناني فوجدنا المضافات في ثلاثتها متتابعة تتابعا يشبه ما ورد في الترجمة العربية [27]؛ ولا نستغرب أن من الأسباب التي جعلت سيبويه يعني بهذا الاستعمال رغم أنه ليس من فصيح الكلام انتشاره في عصره بين المولدين.

وما قيل عن سبب انتشاره بين القدماء – وهو الترجمة الحرفية الناتجة عن الثنائية اللغوية – يقال عن انتشاره بين المحدثين وخاصة في "لغة الصحافة"؛ ولا شك أن انتشاره هو الذي جعل مجمع اللغة العربية بالقاهرة يعنى به ويبحث له عن مبررات تسوغ قبوله.

(2) المظاهر الصرفية : نريد أن نذكر منها ثلاثة، أولها في الاستعمال " أفعل " عوض " فَعَلَ " والثاني في التجوز في بنية المفردة، والثالث في جمع التكسير . **واستعمال أفعل المزيد بالهمزة بدل فعل** المجرد مظهر شائع في العربية الحديثة عامة؛ ومن أكثر الاستعمالات دورانا على ألسنة الصحفيين في الإذاعات والتلفزيونات العربية ثلاثة أفعال أولهما هو " أعاق " ومعه اسم مفعوله " معاق " ومصدره " إعاقة "، والثاني هو " أبهر " ومعه اسم فاعله " مبهر "، والثالث هو " ألفت " ومعه اسم فاعله " ملفت ". والنماذج التي ذكرنا – أصولا ومشتقات – مستعملة كلها عوضا عن صيغ أصلية مجردة ذات دلالات معلومة مشهورة لا تحوج إلى توليد صيغ جديدة مزيدة لتقوم مقامها وتستعمل مكانها.

فإن المشهور في الاستعمال الفصيح هو " عاق " واسم مفعوله " معوق " ولا شك أن المصدر " عوق " أقل شهرة منهما، ولكنه لو استعمل لساغ كما ساغت المصادر الشبيهة به في البنية مثل " قول " و" صوم " و" عوم " ؛ والمشهور عوض " أبهر " و" مبهر " المجرد " بهر " و" باهر " ؛ كما أن المشهور عوض " ألفت " واسم فاعله " ملفت "، والمجرد " لفت " و" لافت " والمظهر الذي ذكرنا منتقد في كتب

التصويب اللغوي القديمة [28] والحديثة [29]، وخاصة اسم المفعول المشتق من فعل مزيد غير مستعمل مثل " المصان " – من " أصان " – عوض " المصون " من " صان "، و" المعاب " – من " أعاب " – عوض " المعيب " من " عاب "، و" المباع " – من " أباع " – عوض " المبيع " من " باع ".

على أننا قد وجدنا أيضا من يجيزها ويتساهل في استعمال الصيغ المخطأة منها. فقد أجازها مجمع اللغة العربية بالقاهرة في قرار أصدره في دورته السادسة والأربعين (1980) قال فيه : " يجري في استعمال الكتّاب قولهم : " عمل مُرْبك " وقولهم : " إشهار المزاد أوالبيع "، وقولهم : " هذا التصرف يضيره "، بضم الياء " قد أضير في هذا الحادث ". وللناقد أن يتوقف في إجازة هذه الاستعمالات، لأن المسموع في أفعالها أنها ثلاثية متعدية بنفسها إلى المفعول . واللجنة لا ترى مانعا في إجازتها على أساس أن " أفعله " – بمعنى " فعله" – ورد منه في اللغة عشرات من الكلمات، أن صيغة المزيد إنما عدل إليها لما فيها من الإسراع إلى إفادة التعدية ومن قياسية مصادرها، ويسر الضبط لماضيها ومضارعها " [30].

وقد علّل هذا القرار بمذكرة قدمها عضو المجمع محمد شوقي أمين [31] جمع في مقدمتها " شتات " الاستعمالات التي خطأها القدماء والمحدثون – وعددها عنده أحد عشر هي " مصاغٌ " و" مقاد " و" مهاب " و" مصان " و" ملفت " و" مربك " و" مشين " و" مريع " و" أناط " و" يضير " و" مبهر " – وعدّ استعمالها " من ظواهر التوسع في الاستخدام اللغوي في العصر الحديث " [32]، بل اعتبر رفضها واستعمال المجرد مكانها " حجرا على التوسع الغوي " [33].

ويمكن أن يحتج لصحة هذا الاستعمال في الحقيقة بما سمع عن العرب من استعمال " فعل " و" أفعل " بمعنى واحد. فقد تحدث اللغويون القدامى عن مجيء الفعلين – المجرد والمزيد – بمعنى واحد في كلام العرب وخص الفعلان بباب مستقل في أكثر من كتاب من كتبهم اللغوية، ولعل أقدم تلك الكتب كتاب " الغريب المصنف " لأبي عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت . 223 هـ / 839 م). وقد

أورد أبو عبيد نماذج من استعمال الفعلين متفقين في الدلالة [34] منها " نزفت البئر ونزفتها " [35] أي أخرجت ماءها ؛ و" كننت الشيء في الكن وأكننته " [36] أي سترته؛ و" مددت الدواة وأمددتها " [37]: جعلت فيها المداد و" صليت الشيء في النار وأصليته " [38] :

ألقيته فيها؛ و" جهرت الكلام وأجهرته "[39]: أعلنته ؛ و" صففت الباب وأصففته " [40] : رددته .

وهذا باب من التوسع في اللغة . لكنه فيما نرى ليس بذي فائدة كبيرة في الاستعمال اللغوي لان الصيغة المزيدة لا تسد فراغا بل هي تزاحم الصيغة الثلاثية الأصلية، فهي مظهر من الترادف المحض، وهو ترادف ليس بذي قيمة في المعجم لأنه لا يخرج عن الحشو والإطناب، وهو لذالك مخالف لمبدأ الاقتصاد في اللغة ويقتل إذن من استعمال " فعل " و" أفعل " ومشتقاتهما م لا حشو فيه ولا إطناب أي لا يكونا مترادفين، فلا يدل على معنى واحد [41] .

والمظهر الثاني هو **التجوز في بنية المفردة** : فإنّ للمفردة العربية نظاما صيغيا تنتمي إليه يحدد بنيتها في مقولات الفعل والاسم والصفة . فالأفعال والأسماء والصفات في العربية وحدات معجمية بسيطة هي إما جذوع رئيسية إذا كانت مفردات مولدة من الجذور مباشرة (مثل " كتب " من مفردات قائمة في الاستعمال (مثل " كَاتَبَ " من " كَتَبَ " ، و" تَكَاتَبَ " من " كَاتَبَ ") [42]؛ وهي – سواء كانت جذوعا رئيسية أو كانت جذوعا فروعا – لا بد لها من الانتماء إلى نمط صيغي يجمعها في جدول واحد مع عدد كبير آخر من الوحدات المعجمية وتتمايز به في بنيتها عن الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى أنماط صيغية أخرى [43]. ولذالك فإن مفردات العربية – أفعالا وأسماء وصفات – إذا خلت من الزوائد الاشتقاقية فعدت جذوعا رئيسية، كانت إما ثلاثية [44] وإما رباعية وإما خماسية. وقد اختلف الخليل بن أحمد وتلميذه سيبويه في البنية القصوى في الأفعال والأسماء ومعها الصفات، فالخليل يرى أن العدد الأقصى للحروف

الأصول المكونة لبنية الفعل والاسم خمسة : " وليس للعرب بناء في الأسماء وفي الأفعال أكثر من خمسة أحرف في فعل أو اسم، فاعلم أنها زائدة على البناء وليست من اصل الكلمة " [45]، ومثال الخماسي من الأفعال عنده " اسحنكك " و" اقشعرّ " [46]، و" الألف التي في اسحنكك واقشعرّ واسْحَنْفَرَ واسْبَكَرَ ليست من أصل البناء " [47]؛ وأما سيبويه فيرى أن " ما جاء على ثلاثة أحرف فهو أكثر الكلام في كل شيء من الأسماء والأفعال وغيرهما، مزيدا فيه وغير مزيد فيه وذالك لأنه كأنه هو الأول، فمن ثم تمكن في الكلام؛ ثم ما كان على أربعة أحرف بعده؛ ثم بنات الخمسة، وهي أقل؛ لا تكون في الفعل البتة " [48]. وقد أخذ اللغويون اللاحقون برأي سيبويه فكان المذهب الغالب أن لا يكون من خمسة حروف أصول البتة [49]، لكن هذا الحكم غالب وليس مطلقا كما سنرى.

وقد أوردنا هذا التقديم المطول لنؤكد غرابة الاستعمال الذي نريد ذكره، وهو كلمة قد ظهرت في نهاية السنوات الثمانين من القرن العشرين وذاع أمرها في تونس ثم انتشرت خارجها انتشارا واسعا، هي كلمة " دَمَقْرَطَة " وهي من اختراع أحد الصحفيين بحثا عن ترجمة "للكلمة الفرنسية " Démocratisation " الدالة على نشر الديمقراطية في بلد ما، أو بين أفراد شعب من الشعوب . و" الدمقرطة " بهذا التصور مصدر، وفعله " دَمَقْرَطَ "، وهو بدوره " ترجمة " للفعل الفرنسي.

" Démocratiser "، ومعناه نشر الديمقراطية، وطبقها. والفعل ومصدره كما يلاحظ ليسا مترجمين بل هما مقترضان قد أدخلا العربية من الفرنسية بتوهم إخضاعهما لمقاييس اللغة العربية الصرفية. وليس ذالك صحيحا لأن " دَمَقْرَطَ " فعل من خمسة حروف أصول. وقد عامل العرب في القديم الأفعال المشتقة من أسماء خماسية معاملة الرباعي فحذفوا أحد حروفها، ولذالك قالوا " طيب مقرنف " و" طيب مقرنف " أي فيه قرنفل [50]، و" القرنفل " ذات خمسة

حروف أصول لأنها مقترضة من اليونانية " Karuophulon ". والصفتان المستعملتان منها في وصف الطيب متضمنتان لفعلين هما " قرنفل " و" قَرْنَفَ ". وهذا الوجه قد أشار إليه اللغويون القدامى كما أشاروا إلى وجه آخر يؤيد رأي الخليل في وجود الفعل الخماسي ؛ فقد ذكر ابن سعيد المؤدب خمسة أوجه من الأفعال الخماسية آخرها مشتق من اسم ذي خمسة حروف أصول، وقد قيد استعمال هذا الوجه بشرطين : " فإذا أردت صرف هذا الجنس لم يمكنك إلا بزيادة حرف في أوله أو نقصان حرف منه، نحو الصرف من فَرَزْدَق : افْرَزْدَق يَفْرزْدق، أو فَرْزَد يُفَرْزد " [51]، وصرف هذا الوجه الخامس هو الذي ينطبق على " دمَقْرَطَ " و" دمَقْرَطَة " إذ ينبغي فيهما إما زيادة ألف إلى الفعل فيصير " ادْمَقْرَطَ " ومضارعه " يَدْمَقْرطُ " ومصدره " ادْمقْرَاط "، وإما حذف أحد الحروف ليصير الفعل رباعيا مقيسا فيقال " دَقْرَطَ " ومصدره " دَقْرَطَة " – وقد ذكر الفعل ومصدره في بعض المعاجم الحديثة الثنائية اللغة [52] – أو " مَقْرَط " ومصدره " مَقْرَطَة " ؛ على أن الحذف فيما نرى أولى لأن الفعل الفرنسي متعد إلى المفعول بينما الفعل العربي " ادْمَقْرَطَ " لازم، ثم لأن الفعل الفرنسي قد يستعمل لازما إذ يقال أيضا "Se Démocratiser" في الحديث عن شعب أو بلد حديث عهد بالديمقراطية، والفعل الرباعي أوفق لاشتقاق فعل يدل على المعنى الجديد فيقال " تَدَقْرَطَ " – ومصدره " تَدَقْرُط " – من " دَقْرَطَ " و" تَمَقْرَط " ومصدره " تَمَقْرُط " من " مَقْرَط " والإرجاع إلى الرباعي مهم كما رأينا لأنّه يسهل الاشتقاق ؛ ومن أمثلة ما وضع المحدثون من هذا النمط تعريبهم مصطلح " Oxygénation " الفرنسي بـ " أكسجة " – والفعل منه " أكسج " تعرينا لـ " Oxygéner " – [53] ومصطلح " Hydrogénation " بـ " هدرجة " و" درجنة " والفعل منهما " هدرج " و" درجن "، تعريبا لـ " hydrogéner " [54].

والمظهر الصرفي الثالث هو **منع ما كان من جمع التكسير على وزن " أفعال " من التنوين.**

فإن مما يكثر سماعه في الإذاعات والتلفزيونات العربية جملا من نوع " أصابت الطائرات المغيرة أهداف مدينة "، و" دوت صفارات الإنذار في أنحاء كثيرة من المدينة "، و"سيمر كاتب الدولة الأمريكي للخارجية بأقطار كثيرة"، و" تباع المواد الأولية بأسعار منخفضة ". وقد عوملت جموع التكسير " أهداف " و" أنحاء " و" أقطار " و" أسعار " معاملة الممنوع من التنوين في حالتي النصب والجر، وليس من موجب لمنع هذه الجموع ومثيلاتها في الصيغة والتنوين لأنها تستعمل منصرفة. ولا شك أن منعها من التنوين قد قيس على " أشياء " جمع " شيء ". فقد وردت " أشياء " ممنوعة من التنوين في القرآن الكريم في الآية 101 من سورة المائدة : " يا أيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم "، وقد أثارت حيرة اللغويين والنحاة منذ وقت مبكر فحالوا إيجاد العلل لتفسير هذا المنع من التنوين، وقد كثرت آراؤهم واختلفت لكن أشهرها ثلاثة :

(أ) رأي الخليل بن أحمد وسيبويه ومن تابعهما من البصريين، وهو أن " أشياء " اسم للجمع كان أصله " شيئاء " على وزن " فعلاء "، قد استثقلت الهمزتان فيها فنقلت الأولى إلى أول الكلمة فأصبحت " أشياء " على وزن " لفعاء "، فقد ترك إذن صرف " أشياء " لأن أصله على وزن " فعلاء "، قد جمع على غير واحده [55] .

(ب) رأي أبي الحسن الأخفش والفراء ومن تابعهما من الكوفيين، وهو أن أصل " أشياء " هو " أشيياء " على وزن " أفعلاء " لأن مفردها " شيء " مثل " هين " وجمعه " أهيناء " و" لين " وجمعه " أليناء "، وأصل " أشيياء " هو " أشيئاء " – بهمزتين – فأصبحت في الكلمة همزتان بينهما ألف فحذفت الهمزة الأولى لكثرتها [56].

(ج) رأي الكسائي، وهو أن " أشياء " جمع لـ " شيء " على وزن " فعل " وجمعها " أفعال "، مثلها مثل " فرخ " وجمعها " أفراخ "، وقد ترك صرف " أشياء " لكثرة استعمالهم لها لأنها شبهت بما كان على وزن " فعلاء " [57]. ونجد في

كتاب العين للخليل رأيا قريبا جدا من هذا مخالفا لما ذكر في (أ)، وهو قوله : " الشيء واحد الأشياء، والعرب لا تصرف [58] أشياء وينبغي أن يكون مصروفا لأنه على فِعْء وأفياء . واختلف فيه أهل [59] النحو. إنما كان أصل بناء شيء شيءٌ بوزن فيعل، لكنهم اجتمعوا قاطبة على التخفيف كما اجتمعوا على تخفيف ميت (...)، فلما كان الشيء مخففا وهو اسم الآدميين وغيرهم من الخلق، جمع على فعلاء، فخفف جماعته كما خفف واحده [60]، ولم يقولوا : أشيئاء ولكن أشياء، والمدة الآخرة زيادة كما زيدت في أفعلاء، فذهب الصرف لدخول المدة في آخرها " [61]. ويبدو أن هذا الرأي هو الذي عناه أبو منصور الأزهري يقوله : "وأما الليث فإنّه حكى عن الخليل غير ما حكى عنه الثقات، وخلط فيما حكى وطول تطويلا دل على حيرته، قال : " فلذالك تركته، فلم أحكه بعينه "[62]؛ وهذا يدل على على أن ما نسب إلى الخليل في (أ) وورد مضافا إلى نص كتاب العين المحقق ليس من عبارة مؤلف كتاب العين بل هو من وضع الأزهري.

وما يعنينا من هدا كله أمران : أولهما هو أن الخليل والكسائي كانا فيما يبدو متفقين على أن " شيء " على وزن "فَعْل " وأن جمعها " أشياء " على وزن " أفعال "، أن الأصل فيها أن تكون مصروفة، لكن الأمر قد انتهى بها إلى منعها من الصرف في الاستعمال؛ وثانيهما هو أن منع "أشياء" من الصرف يعد استثناء في استعمال ما كان من جموع التكسير على وزن " أفعال " لأن ما كان من هذا الجمع مصروف كله؛ ولا يوجد إذن ما يسوغ منعه من الصرف في استعمالات المحدثين.

(3) المظاهر المعجمية الدلالية : وأهم ما يظهر في لغة الصحافة المسموعة والمرئية توليد المعاني الجديدة في استعمال العربية. والتوليد الدلالي في اللغة عامة يكون بإحدى قاعدتين، هما المجاز والترجمة الحرفية. واعتماد المجاز في توليد المعاني الجديدة طبيعي في اللغات جميعا ومنها العربية، لأنه من أهم الوسائل التي

يتحقق بها في اللغة مبدأ " الاقتصاد " بأن يعبر فيها بالعدد القليل من الأدلة عن العدد الكبير من الدلالات، وقد عرفت منه منذ القديم ضروبا قد اعترف مؤلفو المعجم بما ظهر منها في استعمالات الفصحاء وأهملت ما ظهر منها في استعمالات المولدين، وانتقد المؤلفون في التصويب اللغوي هذا المولد الدلالي وعدوه مما " وضع في غير موضعه ". أما الترجمة الحرفية فهي الوسيلة التي تعتمد في " الاقتراض الدلالي "، وهو – بخلاف الاقتراض المعجمي الحقيقي الذي يكون بانتقال الأدلة المعجمية من لغة مصدر إلى لغة مورد – يتم بأن ينتقل المدلول دون الدال من اللغة المقرضة إلى اللغة المقترضة . وقد دخل العربية الكثير من المقترضات الدلالية أثناء حركة الإنشاء العلمي العربي في القرنين الثالث والرابع الهجريين (التاسع والعاشر الميلاديين) ثم أثناء حركة الابتكار من القرن الخامس إلى القرن السابع للهجرة (من القرن الحادي عشر إلى القرن الثالث عشر للميلاد). وقد كان اللجوء إلى الاقتراض الدلالي كبيرا في نقل أسماء المواليد، وخاصة في نقل أسماء النبات الأعجمية التي لا مقابل لها في العربية أو ذات المقابل الذي يجهله المترجمون. ومن أمثلة هذه الترجمات الحرفية في النص العربي من المقالات الخمس لديوسقريديس " عليْقُ الكلب " الذي ترجم به المصطلح اليوناني" Kunosbatos " [63]، و" كراث الكرم " الذي ترجم به مصطلح " Ampeloprason " [64]، و" شوكة عربية " الذي ترجم به مصطلح " Akanta leukê " [65] و "خربق أبيض" الذي وضع مقابلا لمصطلح " Elléboros leukos " [66]، و" كرمة بيضاء " الذي وضع مقابلا لمصطلح " Ampelos leukê " [67].

وقد وجد المحدثون في الاقتراض الدلالي ضالتهم أيضا، لكنه كان عندهم على ضربين :

(أ) ضرب قد وظفت فيه الترجمة الحرفية لتوليد مصطلحات عربية جديدة تجنبا للاقتراض المعجمي الحقيقي، وقد نحوا هذا المنحى في توليد المصطلحات العلمية والمصطلحات الفنية وفي توليد ألفاظ اللغة العامة، فكان الاقتراض

الدلالي محاولة حقيقية لرفع العجمة عن مصطلحات أعجمية دالة على أشياء لم تعرفها العربية في القديم فلم تسميها، وعن مصطلحات وألفاظ لغوية عامة لا تدل على أشياء حسية مثل المواليد بل تدل على مفاهيم ومعان مجردة. وفي العربية الحديثة الكثير من هذه المولدات، نذكر منها – مما وضعه مجمع اللغة العربية بالقاهرة – " تصنيع " [68] الذي يترجم الكلمة الفرنسية "Industrialisation"، و"تأميم"[69]، من الأمة، الذي يترجم "Nationalisation "؛ ومما شاع خارج مجمع اللغة العربية واستقر "الحرب الباردة "الذي يترجم "La guerre froide"؛ و" القمر الاصطناعي " الذي يترجم " La lune artificielle "، بل إن من الترجمات ما يكون نسخا عاديا جدا، مثل " الرأي العام " لترجمة " Opinion publique " [70] – وقد أصبح اسم صحيفة عربية مشهورة تصدر بالكويت – و" الأغلبية الساحقة " - في الحديث عن الانتخابات خاصة – لترجمة " Majorité écrasante " [71]، و" المائدة المستديرة " – في الحديث عن نوع من الاجتماعات تكون فيه الطاولة التي يجتمع حولها ذات شكل دائري – لترجمة " Table ronde " [72]. وهذه المولدات لا تحمل في وضعها العربي آثار العجمة، وهو ما يجعلها ترجمات عادية رغم أنها ترجمات حرفية قد نسخت الدلالات الأعجمية نسخا .

والضرب الثاني من الاقتراض الدلالي عند المحدثين – وهو الذي يعنينا في هذا المقام – هو الاقتراض الذي تحافظ فيه الدلالة المقترضة على قليل أو كثير من عناصر عجمتها، فهي ذات خصوصية في اللغة المصدر لا توافق ما يوضع لها من ترجمة في اللغة المورد أي العربية، لأنها ترجع إلى واقع لغوي مخالف أو مناقض للواقع الذي تعبر عنه العربية. ونجد من هذا الضرب نماذج في اللغة الصحفية العربية الحديثة، نذكر منها نموذجا قد شاع في العقدين الأخيرين من القرن العشرين في تونس في الصحافة المكتوبة والمسموعة والمرئية هو " مناطق الظل "، وهي وحدة معجمية مركبة أيضا هي " Les zones d'ombre " الدالة على الجهات الفقيرة

المنسية التي لم تنل من الرقي الاجتماعي والحضاري حضها؛ ويجوز أن تطلق هذه التسمية على المناطق الفقيرة المنسية في البيئة الفرنسية لما يقترن به " Ombre " فيها وفي ذهن الفرنسي من ظلمة وبرد ونسيان نتيجة غياب الشمس في وسط طبيعي يغلب عليه انخفاض درجة الحرارة فالكلمة الفرنسية إذن ذات دلالة سلبية؛ أما " الظل " في العربية فكلمة ذات دلالة إيجابية في البيئة العربية وفي ذهن العربي نتيجة ما يتصل بالظل من الاحتماء من القيظ وشدة الحر في وسط طبيعي صحراوي تغلب عليه الحرارة الشديدة. وإذن فلكلمتي " ظل " العربية و" Ombre " الفرنسية دلالتين مجازيتين مختلفتين اختلافا شديدا ، وذالك ما يجعل من "مناطق الظل" في مقابلة " Les zones d'ombre " ترجمة حرفية حاملة لبعض العجمة الدلالية التي تخص الوحدة المعجمية الفرنسية.

3 – في آثار " لغة الصحافة " في الاستعمال اللغوي : يصعب في الحقيقة تحديد درجة تأثير " لغة الصحافة " الإذاعية والتلفزيونية في متكلمي العربية لأن ذالك يتطلب الاستقراء والإحصاء والاستنتاج، باتخاذ عينة مهمة من المتكلين منطلقا ؛ ثم إن هذه " اللغة " ليست العامل الوحيد المؤثر في مستعملي العربية لغة طبيعية ولغة مكتسبة بالتعلم . فإن من العوامل الأخرى المهمة ذات التأثير الحاسم في ملكة المتكلم اللغوية، المدرسة. لكن تأثير المدرسة فيما نرى محدود لأنه يحدث في مرحلتي التعليم الأساسي والإعدادي خاصة. وأما تأثير الإذاعة والتلفزيون فممتد متواصل منذ الصغر، وقد تزاحم المظاهر الجديدة في هذه " اللغة الصحفية " المنوال الفصيح الذي تلقى المتعلم قواعده في المدرسة فتغير مظاهره ما تغير وتحل مكان بعض أنماطه الفصيحة الصرفية والتركيبية والدلالية أنماطا جديدة. وأول المتأثرين بهذه الأنماط الجديدة، والآخذين بها في الاستعمال، هم الصحفيون أنفسهم، لأنهم هم أيضا ذوو ثقافة لغوية قائمة على المنوال الفصيح الذي تلقوا قواعده في المدرسة ثم زاحمت أنماطه القديمة الأنماط الجديدة. على أن هذا التأثير يمتد فيشمل أصنافا أخرى من مستعملي اللغة مثل تلاميذ المرحلة الثانوية وطلبة التعليم العالي والمدرسين والكتاب. ولا شك أن من

نتائج هذا التأثير في الأصناف التي ذكرنا ضعف الملكة اللغوية، الطبيعية المكتسبة بالتعليم طبقا للمنوال الفصيح القديم؛ وهذا الضعف مؤد إلى انتشار المظاهر الشاذة التي ذكرنا، في الاستعمال. وقد تصبح القاعدة لذالك شذوذا ويصبح الشذوذ قاعدة، تطبيقا لمقولة " خطأ مشهور خير من صواب مهجور ".

وانقلاب الشاذّ قاعدة مؤدّ – إذا كثرت نماذجه وتعددت أنماطه في الاستعمال – إلى التحول من منوال قديم هو الفصيح المقعد إلى منوال حديث قد يكون غير مخضع للقاعدة التي جرى عليها استعمال العربية. وهذا المنوال الحديث قد بدأ يتخذ حيزه في الواقع اللغوي العربي وبدأت مظاهر منه تستقر في أنواع من " اللغات " منها لغة البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية " و" لغة الجرائد" و" لغة التدريس " أيضا ! وإذن فنحن اليوم – في مطلع هذا القرن الحادي والعشرين الميلادي – نشهد ظهور ملكة لغوية جديدة قد هيأت لها أسباب من أهمها ضعف تدريس اللغة – مادة ومنهجا – في مرحلتي التعليم الأساسي والإعدادي في البلاد العربية، وانتشار "اللغة الثالثة" التي تعد " لغة الصحافة " مكونا أساسيا من مكوناتها.

4- في آثار " اللغة الثالثة " في نظام اللغة : النظام اللغوي في اللغات الطبيعية يتأسس عادة على مكونين متكاملين : أولهما هو المكون المعجمي وقوامه الوحدات المعجمية وما يتعلق بها من أصوات وأبنية صرفية ودلالات وثانيهما هو المكون النحوي وقوامه الجمل وما يتصل بها من أنماط التركيب والوظائف الإعرابية وعلامات الإعراب، والتصريف وما يتصل به من مقولات. ولقد مر المكون المعجمي بتغييرات كثيرة خلال القرون الخمسة عشر المنقضية من حياة العربية؛ كما عرف المكون النحوي تغييرات مهمة وخاصة في التصريف وأنماط التركيب [73]. أما ما لم يتغير فالإعراب وما يرتبط من وظائف وعلامات، فإن الإعراب باق على ما حدده من القواعد علماء البصرة في القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي).

وإذن فإن العربية لم تكن – طيلة عصور استعمالها – لغة جامدة متوقفة عن التطور بل كانت لغة حية متطورة قادرة على التعبير عن حاجات الجماعة اللغوية التي تتكلّمها . على أن تطورها في مكونها المعجمي كان أقوى وأظهر من التطور في مكونها النحوي، وهذا طبيعي جدا لأن المعجم في كل اللغات الطبيعية أكثر عرضة للتطور من النحو، لصلته الوثيقة بواقع الجماعة اللغوية وما يحدث فيه من التطور ؛ ثم إن ما داخلها من تطور في معجمها ونحوها لم يخرج عن نظام اللغة فيها، بل كان كل تطور فيها يحدث بحسب ما يسمح به نظامها العام . أما ما خالف النظام فقد أهمل وأسقطه الاستعمال . وفي سياق التطور الخاضع للنظام أو غير الخاضع له يمكن أن ننزل القول في المظاهر اللغوية الجديدة. ولقد اهتم مجمع اللغة العربية بالقاهرة بتلك المظاهر إذ أنشأ في بداية تأسيسه لجنتي " الألفاظ والأساليب " و" الأصول "؛ وتعنى هذه بمسائل التحديث اللغوي المنظم النظرية، ومظاهره التطبيقية، حسب قواعد أقرها المجمع ذاته؛ وتتبع لجنة " الألفاظ والأساليب " ما يطرأ في الاستعمال اللغوي من جديد، وأهم مصادرها في ذالك ما ينشر في الصحف وما يبث في البرامج الإذاعية والتلفزيونية. وقد نظر المجمع – ممثلا في لجنته التي ذكرنا وفي مؤتمراته التي تنظر في أعمال اللجنة – خلال ثلاث وخمسين سنة من حياته (1934 – 1987) في أكثر ثلاثمائة استعمال محدث [74]، منها المعجمي ومنها الصرفي ومنها التصريفي والتركيبي النحوي. وقد أقر صحة استعمال جلها وأيدها بتخريجات من المصادر القديمة ليثبت عدم خروجها عن نظام اللغة العام فصارت – لذالك – من العربي الذي لا يخرج عن نظام اللغة ولا يخالف المنوال الفصيح .

على أن ما أقرّه المجمع من ألفاظ وأساليب حديثة يتطلب إبداء ملاحظة مهمة : هي أن عدد ما أقرّه ضعيف إذا اعتبرنا الفترة التي غطّاها وهي نصف قرن : فإن هذه المدة الزمنية قد شهدت ظهور الآلاف من المستحدثات في الألفاظ والأساليب وذالك ما تشهد به بعض المعاجم التي ألفها المستشرقون لتدوين المولدات المعجمية

والأسلوبية الحديثة [75]. ولا شك أن البحث الدقيق المعمق في مظاهر تطور العربية في مرحلة استعمالها الحديثة يقتضي تتبع كل المولدات الجديدة التي ظهرت في اللغة العامة – أي غير لغة العلوم – للنظر في ما يستجيب توليده لنظام اللغة وما لا يستجيب له، لقبول الصنف الأول واعتباره تطورا طبيعيا، داخل نظام اللغة ذاتها، في استعمال العربية؛ وتعد المولدات المعجمية وبعض المولدات التركيبية الداخلة في أساليب التعبير أيسر استجابة لنظام اللغة من المولدات التركيبية الداخلة في الإعراب . فإن المساس بنظام الإعراب مؤد إلى فساد التواصل بين أفراد الجماعة المستعملين للغة الواحدة . وقد أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة ما أقر من الألفاظ والأساليب المستحدثة دون أن يمس بنظام الإعراب.

ونحن نرى قبول ما استجاب من المولدات لنظام اللغة أجدى لحياة العربية الفصحى في العصر الحديث والعصور اللاحقة أيضا، لأن من أهم نتائجه أن يحول دون تحقق " نبوة " الذين يبشرون بأن تصبح " لغة المثقفين من المصريين – وهي التي تسمع في خطابهم وفي حديثهم – هي اللغة المشتركة الموحدة بين الأمم العربية" [76] وهي – في نظر هؤلاء – " لا تختلف كثيرا عن تلك العربية الفصيحة التي ننشدها من حيث الألفاظ والمعاني، ويقتصر الخلاف على بعض التراكيب وأساليب التعبير كطرق النفي وصيغ الكلمات والتحلل من الإعراب بالحركات والتزام صورة معينة من الإعراب بالحروف وغير ذالك من أمور يمكن بسهولة إرجاع كثير منها إلى لهجات عربية قديمة " [77]. وإذن فإن من خصائص هذه " اللغة المشتركة الموحدة " خلوها من الإعراب بالحركات الذي سيعوضه "الإعراب بالحروف" على المنوال المستعمل في " لهجة الخطاب المصرية ". ولا شك أن من أهم الردود وأنجعها على مثل الموقف الذي ذكرنا ما يقوم مجمع اللغة العربية بالقاهرة من عمل – على بطئه ورغم بعض مظاهر التساهل فيه – في تصويب الألفاظ والأساليب المستحدثة، بإرجاع ما استجاب منها لقواعد العربية وقوانين استعمالها إلى أصوله الفصيحة، وربطه بنظام العربية الفصحى العام، وفي توفيق ظاهر بين غايتين تبدوان متناقضتين، تنشأ

المجامع اللغوية– مثل مجمع دمشق ومجمع القاهرة عادة – من أجل تحقيقهما : هما " تطوير اللغة العربية " و" المحافظة على سلامتها ".

الهوامش:

1– من أقدم الكتب التي وصلتنا في " لحن العامة " كتاب " ما تلحن فيه العامة" للكسائي، من القرن الثاني الهجري، تحقيق رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1982؛ وأما لحن الخاصة فإن أهم ما يمثله في القرون الهجرية الأولى كتب "التصحيف"، وهو الخطأ اللغوي المنسوب إلى الكتاب وإلى العلماء من النحاة واللغويين والمحدثين والقراء، ومما ألف فيه كتابان نشرهما مجمع اللغة العربية بدمشق هما " التنبيه على حدوث التصحيف "لحمزة بن الحسن الأصفهاني (من القرن الرابع)، تحقيق محمد اسعد طلس، دمشق، 1928؛ و"شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف " لأبي أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري (من القرن الرابع) تحقيق السيد محمد يوسف دمشق، 1981. أما لحن الخاصة في الاستعمال اللغوي العام فإن أهم ما ألف فيه القدماء كتاب "درة الغواص في أوهام الخواص" لأبي محمد القاسم بن علي الحريري (من القرنين الخامس والسادس)، تحقيق هاينرتش ثوربك (Heinrich thorbecke)، ليبزيغ 1871.

2– نشر أولا في مجلة " الضياء " في مقالات متتابعة في خمسة عشر عددا : من العدد 8 (1 يناير 1899) إلى العدد 22 (31 يوليو 1899)، وبين أيدينا منه ثلاث نسخ : مصورة تامة لنص مجلة الضياء بصفحاته الأصلية منشورة في مجلة " فصول " المصرية، 7 /3 – 4 (1987) ص ص 173 – 247؛ ونسخة غير مؤرخة صدرت بالقاهرة (على الأرجح سنة 1905)، صغيرة حجم الورق (136ص)، ورد في صفحة غلافها الداخلي : "وقف على طبعها احد أفاضل الأدباء" وقد خلت في مقالة الضياء الأولى – " الجرائد في القطر المصري " – التي أرادها اليازجي مقدمة لكتابه، وأضيفت إليه بداية من ص 78 مادة جديدة بها 170 تصويبا، لم يذكر مصدرها؛ والنسخة الثالثة نشرها نظير عبود (بيروت، 1984)، وهي مخالفة للنسختين السابقتين لان الناشر قد جعل الفصل الأخير من نص "الضياء" مقدمة للكتاب (ص ص 9 – 13) رغم أن المؤلف جعله خاتمة وأثبت زيادات النسخة الثانية وأضاف إليها زيادات جديدة لم يذكر مصدرها هو أيضا، على أنها أبعد ما تكون عن التصويب اللغوي إذ هي في مناقشة بعض "الحقائق" العملية حول الأجرام السماوية ! والكتاب فيما نرى في حاجة إلى النشر المحقق حتى يمكن الاعتماد عليه والاطمئنان إلى صحة ما ورد فيه.

3- نذكر من هذه الكتب اثنين قد صرح مؤلفاهما بالاهتمام بما يكتب في الصحف، هما (1) تذكرة الكاتب لأسعد خليل داغر (القاهرة، 1923)، وقد ذكر في مقدمته (ص6) اهتمامه بالأخطاء التي ترد " على أقلام كتاب الصحف والمجلات "، (2) أخطاؤنا في الصحف والدواوين لصلاح الدين الزعبلاوي، دمشق، 1939.

4- لا نعرف إلا كتابين اهتم فيهما مؤلفهما اهتماما ظاهرا بالاستعمال اللغوي في الإذاعة والتلفزيون _ إضافة إلى اهتمامه به في الجرائد _ هما كتابا عبد العزيز مطر " أحاديث إذاعية في الأخطاء الشائعة " (قطر، 1985) و"تثقيف اللسان العربي" (القاهرة، 1991)؛ وقد عنينا بدورها بهذا الصنف من الاستعمال اللغوي في برنامجين إذاعيين بثا في الإذاعة الوطنية التونسية : أولهما عنوانه " ثقافتنا اللغوية "، وقد استمر ست سنوات (من يونيو 1988 إلى مايو1964) وبث منه مائتا (200) حلقة، والثاني عنوانه "لغويات"، وقد استمر نصف سنة (من أكتوبر 1998 إلى مارس 1999) وبث منه اثنتان وعشرون حلقة. ولم ننشر مادة هذين البرنامجين في كتاب بعد لأن نشرها محوج على نقلها من شكلها الإذاعي إلى الشكل الذي يقتضيه الكتاب المؤلف. وسيكون أكبر اعتمادنا في هذا البحث على تلك المادة.

5- يميز مصطفى جواد في "مكتبة النهضة العربية، بغداد، 1988) بين استعمال "التقى فلانا" الذي يدل على "الفردية" واستعمال " التقى بفلان " و" التقى مع فلان " الذي يدل على « الاشتراك "، ص ص 184-185.

6- ينظر مثلا : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوسيط، ط. 3، 1985 (جزآن) 2 /1000؛ دار المشرق : المنجد في اللغة، ط. 29، بيروت، 7 198، ص 845؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المعجم العربي الأساسي، لاروس – باريس، 1989، ص 1240.

7- ينظر مثلا عبد القادر المغربي : عثرات اللسان في اللغة، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، دمشق، 1949، ص ص 40 – 41؛ أحمد مختار عمر : العربية الصحيحة، دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1981، ص 178؛ عبد العزيز مطر : تثقيف اللسان العربي، ص 143.

8- ينظر مثلا : F.Corriente : El lexico « Vocabulista in Arabica », Madrid : arabe andalusi , 1989, p 312

وينظر أيضا:

F.Corriente : El lexico arabe andalusi secun P.de Alcala, Madrid, 1988, p.208 :

والأول إعادة نشر مبوب لمعجم وضعه في القرن الثالث عشر مؤلف لم يرد اسمه، والثاني إعادة نشر أيضا لمعجم وضعه في القرن الخامس عشر الأب دي ألكالا ؛ وينظر أيضا :

F.Corriente : A Dictionary of Andalusi Arabic , Leiden , brill , 1997, p.543

9- أورد دوزي R.Dozy : Supplément aux dictionnaires arabes ,3ème éd., leyde-Paris, 1967, 2 vols. 2/)
(734 E.Bocthor : Dictionnaire français-)
هذا المعنى تحت "مناخ" بضم الميم، نقلا عن الياس بقطر في مجمعه الفرنسي العربي arabe , 3ème éd., Paris , 1864) وبطرس البستاني في محيط المحيط (بيروت، 1870) ويبدو أنهما سبب الخلط بين "مُناخ" بمفهومها الفصيح و"مَناخ" بمفهومها المولد.

10- مما يدل على أن الكلمة كانت منذ أول ظهورها بفتح أولها ورودها في القاموسين القديمين المذكورين في التعليق (8) بالفتح أ ثم انتقالها إلى اللغات الأوروبية (مثل الاسبانية Almanaque والفرنسية Almanach والايطالية Almanaco ...إلخ) بفتح الميم أيضا – ينظر: .f.J.Simonet : glasario de voces ibericas y latinas asadas entre los mosarabes, Madrid, 1888, p 329.

11- منها الآية 38 من سورة إبراهيم : "ربنا إنك تعلم ما نخفي وما نعلن"، والآية 19 من سورة النحل: " والله يعلم ما تسرون وما تعلنون "، والآية الأولى من سورة الممتحنة: " تسرون إليهم بالمودة أنا أعلم نما أخفيتم وما أعلنتم ".

12- دخل هذا الاستعمال "المنجد في اللغة العربية المعاصرة" (دار المشرق، بيروت، 2000) ص 1015، وقد فسّر بـــ "أخبر بأمر وأنبأ به، نشر خبرا"، ومثل له بـــ " أعلن عن وصول فلان " و" أعلن عن مقاصده " . وقد أضاف مجمع اللغة العربية بالقاهرة استعمال آخر هو تعدية " أعلن " بحرف " إلى " في مثل قولهم " أعلن إليه الحكم " – و" الحكم معلن إليه " – أي أوصل إليه إعلان بالحكم أو بالقضية، وهو استعمال شائع في " لغة أهل القضاء " بمصر. وقد ناقش المجمع هذا الاستعمال في دورته السادسة والأربعين (سنة 1980) وأجازه، وقد احتجت لجنة الألفاظ والأساليب التي أقرته بان " تعدية "أعلن" بإلى امر جرت به أقلام بعض اللغويين منذ وقت طويل إذ فسر صاحبا القاموس واللسان " عالنه " بقولهما : " أعلن إليه ". هذا مع إمكان أن يكون الكلام من باب التضمين، وإذن يكون" أعلن " قد عدي بإلى لأنه بمعنى" أوصل "– ينظر : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب، من 1934 إلى 1987، القاهرة 1989، / ص 198؛ على أن المجمع لم يثبت هذا الاستعمال المحدث في الطبعة الثالثة (1985) في المعجم البسيط.

13- ينظر أرسطوطالس : طباع الحيوان، ترجمة يوحنا بن البطريق، تحقيق عبد الرحمان بدوي وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص 28.

14- نفسه، ص، 54

15- نفسه، ص، 90

16- نفسه، ص، 108

17- نفسه، ص، 145

18- ينظر دياسقوريدوس : المقالات الخمس وهو هيولى الطب، ترجمة اصطفن بن بسيل وإصلاح حنين بن إسحاق، تحقيق سيزار دوبلار (Cesar E.Dubler) وإلياس تراس (Elias Teras)، تطوان، 1957،

ص 249 (المقالة 3، المادة 130)

19- نفسه، ص 326 (4 - 42)

20- نفسه، ص 374 (5 - 2)

21- سيبوية : الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط .3، مكتبة الخانجي، القاهرة 1988،1/ 179 - 180.

22- نفسه، 1 / 180.

23- أبو زكرياء يحي الفراء : معاني القرآن، تحقيق محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، ط. 3، عالم الكتب، بيروت، 1983، 22/2 3 ؛ وينظر حول بعض من آراء النحاة القدامى في هذا الاستعمال : أبو حيان الأندلسي : ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق مصطفى أحمد النماس، القاهرة، 1974- 1989، 2 / 519 - 520.

24- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : مجموعات القرارات العلمية في خمسين عاما، 1934 - 1984، القاهرة، 1984، ص 156؛ وينظر أيضا : عدنان الخطيب : العيد الذهني لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1934 م -1984 م، دار الفكر، دمشق، 1986، ص 71.

وقد قال إن القرار قد عارضه كثيرون إن الشواهد التي اعتمدت في الاحتجاج له قد ضعفت.

25- أبو عثمان الجاحظ : النخلاء، تحقيق طه الحاجري، ط.6، دار المعارف، القاهرة، 1981 ص 102.

26- أورد جمال الدين أبو الحسن القفطي في تاريخ الحكماء (تحقيق يوليوس Julius Lippert ليبزيغ، 1903، ص 196)

نموذجا من لغتهم على لسان الطبيب سهل بن سابور المعروف بكوسج : " فصاح سهل : صرى وهك المسية اخروا في أذنه آية خرسي، أراد بالعجمية التي فيه أن يقول : صرع وحق المسيح اقرؤوا في أذنه آية الكرسي ".

27- ينظر : Pedanii-Anazarbei Dioscuridis : de Materia Medica . Libri Quinque , ed.Max Wellmann , berolini , 1907-1914 (3 vols), 2/145 (III,136), 2/205 (IV,49), 3/2 (V,2)

28- ينظر في كتب القدماء مثلا : أبو محمد الحريري : درة الغواص، ص 58 (رمضان)، 59 (مقاد، مقال، مصاع، مزار) ؛ أبو الفرج عبد الرحمان بن الجوزي : تقويم اللسان، تحقيق عبد العزيز مطر، دار المعارف، القاهرة، (د . ت)، ص 171 (مصاع، مقال، مصان) ؛ صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي : تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، تحقيق السيد الشرقاوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987، ص 484 (مصاغ، مصان)، 487 (معاب)، 489 (مقاد، مقال) وقد ذكر الحريري (ص 61) "مبيوع " و" معيوب " عوض " مباع " و" معاب "، وذكر ابن الجوزي (ص 170)" معيوب " أيضا.

29- ينظر مثلا : إبراهيم اليازجي : لغة الجرائد، ط . 1، القاهرة (1905)، ص ص 20، 22 – 47 (وقد ذكر استعمالات كثيرة)؛ محمد علي النجار : لغويات، جماعة الأزهر للنشر والترجمة والتأليف، القاهرة، (د . ت.)، ص ص 144 – 145 (مربك) ؛ مصطفى جواد : قل ولا تقل ص ص 189 –190 (أشان، مشين ؛ أربك، مربك) ؛ أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، ص ص125– 128 (الخلط بين الفعلين الثلاثي المجرد والمزيد ومشتقاتهما).

30- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب، ص 202.

31- محمد شوقي أمين : تصويب كلمات مزيدة بالهمزة، ضمن : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : ملحق محاضر جلسات المجلس والمؤتمر في الدورة السادسة والأربعين، القاهرة، 1984، ص ص 88 – 91.

32- نفسه، ص 88.

33- نفسه، ص 89. ونشير إلى أن المسألة نفسها قد عرضتها لجنة الأصول على المجمع في دورته الثانية والأربعين (1976) في قرار عنوانه " جواز مجيء " أفعله " مهموزا بمعنى فعله " وقد قبله مجلس المجمع لكن المؤتمر رفضه – ينظر : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، ص ص93 – 94. ونشير أيضا إلى أن المجمع لم يدون أيا من الاستعمالات المجازة في الطبعة الثالثة من المعجم الوسيط.

34- أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي : الغريب المصنف، تحقيق المختار العبيدي، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة) ودار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1996 (3 أجزاء)، 2 /567 – 585.

35- نفسه، ص 567.

36- نفسه، ص 568.

37- نفسه، ص 570.

38- نفسه، ص 571.

39- نفسه، ص 571.

40- نفسه، ص 571.

41- لا نجد من الاستعمالات المخطأة المذكورة إلا النادر في المعاجم العربية الحديثة، منها في المعجم العربي الأساسي " أربك" و" إرباك " – دون ذكر المجرد " ربك " – (ص 502) و" ملفت"، دون ذكر " ألفت ".

(ص 1093)؛ ومنها في المنجد في اللغة العربية المعاصرة " أباع " و" مباع " (ص 136) و"أربك" و " مربك " (ص 530).

42- ينظر حول هذه المسالة إبراهيم بن مراد : مسائل في المعجم، دار الغرب الإسلامي بيروت 1997، ص ص 85 – 91، نفسه : مقدمة لنظرية المعجم، ص ص، ص ص 144– 153.

43- ينظر حول هذه المسالة في العربية إبراهيم بن مراد : الصيغية المعجمية، في مجلة المعجمية، 12 – 13

(1996 – 1997)، ص ص 121 – 137.

44- باعتبار الثنائي في نظر الخليل (كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1988، 8 أجزاء، 1 / 49 – 50) وسيبويه (الكتاب 4 / 230) ثلاثيا قد حذف منه.

45- الخليل : العين، 1 / 49.

46- نفسه، 1 / 48.

47- نفسه، 1 / 49.

48- سيبويه : الكتاب، 4 / 229 – 230.

49- ينظر القاسم بن محمد بن سعيد المؤدب : دقائق التصريف، تحقيق أحمد ناجي القيسي وحاتم صالح الضامن وحسين تورال، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1987، ص 373؛ أبو البقاء ابن يعيش : شرح الملوكي في التصويف، المكتبة العربية، حلب، 1973، ص 30 .

50- ابن منظور : لسان العرب، إعداد يوسف خياط ونديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت 1970 (3 أجزاء)، 2 /78.

51- ابن سعيد المؤدب : دقائق التصريف، ص 184.

52- سهيل إدريس وجبور عند النور : المنهل، قاموس فرنسي عربي، ط 9، دار الآداب ودار العلم للملايين، بيروت، 1987، ص 308.

53- ينظر سهيل إدريس وجبور عبد النور : المنهل، ص 727.

54- نفسه، ص 527.

55- الخليل بن أحمد : العين، 6 /269- 297؛ والرأي المثبت مضاف إلى النص المحقق وليس في أصول الكتاب؛ وينظر ابن منظور : اللسان، 2 / 388 و389.

56- ينظر الفراء : معاني القرآن، 1 / 221، واللسان، 2 / 388 و389.

57- ابن المنظور : اللسان، 2 / 389.

58- في النص " تضرب " وهو تحريف.

59- في النص " جهل " " وهو تحريف.

60- في النص " واحدة ".

61- الخليل : كتاب العين، 6 / 295- 296.

62- اللسان، 2 / 389.

63- المقالات الخمس، ص 89 (1 - 101).

64- نفسه، ص 209 (2 - 150).

65- نفسه ، ص 245 (3 - 12) .

66- نفسه ، ص 354 (4 - 106) .

67- نفسه ، ص 368(4 - 126) .

68- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : القرارات المجمعية في الألفاظ و الأساليب ، ص 34.

69- نفسه، ص 32.

70- ينظر : عبد القادر المغربي : تعريب الأساليب ، في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1 (1934) ، (ص ص 332 - 349) ، ص 342 (والمقابل الفرنسي عنده Opinion général) إبراهيم السامرائي : معجميات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1991 ص358.

71- إبراهيم السامرائي : معجميات، ص 363 (وفيه " الأكثرية " عوض "الأغلبية").

72- نفسه، ص 362.

73- الأعمال المخصصة لما حدث من تطور في معجم العربية ونحوها في العصور السابقة للعصر الحديث قليلة، نذكر منها ثلاثة مهمة : (1) يوهان فك : العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980، وقد درس فيه دراسة معمقة ما سماه " العربية المولدة " بين القرنين الثاني والسابع الهجريين (الثامن والثالث عشر الميلاديين)؛ (2) عبد العزيز مطر: لحن العامة في ضوء اللغوية الحديثة، ط. 2، دار المعارف القاهرة، 1981، وقد درس مظاهر التطور في العبية بين القرنين الرابع والسادس الهجريين (العاشر والثاني عشر الميلاديين) من خلال كتب التصويب اللغوي؛ (3) البدراوي زهران : في علم اللغة التاريخي، دراسة تطبيقية على عربية العصور الوسطى، ط. 3، دار

المعارف القاهرة، 1988، وقد درس فيه مظاهر التطور في العربية في عصر الحروب الصليبية (من القرن الخامس إلى القرن السابع الهجريين (من الحادي عشر إلى الثالث عشر ميلاديين) تقريبا.

74- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب من 1934 إلى 1987م، وقد اشتمل على مظاهر من التطور الحادث في الاستعمال المعاصر بين الكتاب خاصة والمظاهر المصوبة يندرج جلها في ما يعتبره القدماء لحنا.

75- ينظر خاصة : 1966، Hans Wehr :A Dictionnary of Modern Written Arabic weisbaden , (= معجم العربية المعاصرة المكتوبة)؛ دانيال ريغ : السبيل، معجم عربي فرنسي لاروس، باريس، 1983. والمعجم العربي الوحيد الذي أراد مؤلفوه جمع المستحدث من الألفاظ والأساليب هو "المنجد في اللغة العربية المعاصرة"، لكن مادة هذا المعجم ليست وليدة مدونة انتهي إليها باستقرار النصوص العربية المعاصرة بل قامت على النقل من المعاجم العربية الحديثة وجلها – حسب ما تدل عليه "المصادر والمراجع" المعيمدة في التأليف – في المصطلحات العلمية والفنية .

76- هو ما ذهب إليه لغوي مجمعي مشهور هو إبراهيم أنيس في كتابه مستقبل اللغة العربية المشتركة، القاهرة، 1960، ص 71؛ وقد أخذ بالمذهب نفسه البدراوي زهران في كتابه في علم اللغة التاريخي، دراسة تطبيقية على عربية العصور الوسطى (ص ص 49 – 52)، والكتاب أطروحة دكتوراه، وقد نسب هذا المؤلف هذا المذهب إلى يوهان فك أيضا (العربية، ص 241) ولكن فك قال في الصفحة التالية (242) : "ولقد برهن جبروت التراث العربي التالد الخالد على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها إلى زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر. وإذا صدقت البوادر، ولم تخطىء الدلائل، فستحتفظ أيضا بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة المدنية الإسلامية، ما بقيت هناك مدنية إسلامية ".

77- إبراهيم أنيس : مستقبل اللغة العربية المشتركة، ص ص 22 – 67، وهو يرى " أن الظروف مهيأة لهذه اللهجة عن طريق الإذاعة، فإن القوم يؤثرون كل ما تذيعه محطات القاهرة وما تنتجه من أفلام، وما تقوم به الفرق التمثيلية من مسرحيات، وما تكتبه الصحف والمجلات بهذا الأسلوب الدارج على الألسنة والسائد في الحديث والخطاب، وهم يذكروننا بدور الغناء من أفواه المشهورين، فللغناء أثره في عملية التشويق التي هي أساس هام في كل تقليد لغوي ... " وقد كتب هذا ونشر سنة 1960، ولو كان المؤلف حيا اليوم لغير رأيه.

لغة الطفل والواقع المعاصر

((لغة الطفل))

أ. د. أحمد مطلوب
دمشق

كان الغرب سباقا إلى الاهتمام بلغة الطفل أدبه في العصر الحديث، ولم يكن للعرب القدامى اهتمام بذلك؛ لأنهم صرفوا جهودهم للحفاظ على سلامة اللغة العربية، ووضع القواعد التي تصونها من اللحن والانحراف. وكان رفاعة الطهطاوي أوّل من اهتم بأدب الأطفال في العصر الحديث، معتمدا على ترجمة ما لدى الغرب من أدب الأطفال، وتوالى الاهتمام بهذا للون من الأدب، وصدرت قصائد وقصص كثيرة في هذا الحقل، وكان أحمد شوقي من أوائل الشعراء العرب الذين التفتوا إلى شعر الأطفال فنظم القصائد الطريفة في موضوعات مختلفة، ودخل بعضها في كتب القراءة إلا أن معظمها كان فوق مدارك الأطفال لما فيها من ألفاظ صعبة أو غريبة، ولما فيها من معان لا يدركها الطفل إلا بعد أن يتقدم العمر.

وسار على نهجه محمد الهراوي الذي زوّد كتب القراءة في المرحلة الابتدائية بقصائد ترنم بها الأطفال والتلاميذ، وإن كان بعضها بعيدا عن مدارك الأطفال.

وعني معروف الرصافي بهذا اللون من الشعر، وصدر له في القدس سنة 1920م كتاب "الأناشيد المدرسي"، وأصدر بعده "تمام التربية والتعليم" وقصائد هذه المجموعة فوق مستوى مدارك الصغار، وقد أقر الشاعر بذلك فقال: "لقد نظمتها للتلاميذ واخترت لهم فيها الموضوعات والأغراض المنوعة، ولكني مهما

حاولت أن أنزل إلى مستواهم في البيان، وأكلمهم باللغة التي تناسب مداركهم لم أقدر فالكتابة للصغار عسيرة حقا".

ونظم بعض الشعراء قصائد للأطفال غير هؤلاء الثلاثة، وذلك بعد وجدوا حاجة الأطفال الصغار إلى شعر يهز مشاعرهم فيطربون للنغم العذب الجميل فضلا عن حاجة مؤلفي كتب الأطفال إلى الشعر الذي هو أكثر تأثيرا من النثر في نفوس الأطفال.

وازدهر مسرح الطفل، فكان للمسرحية الشعرية نصيب من الاهتمام وقد نظم عبد الستار الفر غولي "مسرحيات لافونتين" و"روايات من تأريخ العرب" وقد مثلت على مسرح الرياض والمدارس الابتدائية، وكان لها وقع كبير؛ لأنها واكبت النهضة العربية، وحركت المشاعر القومية.

وانصرف سليمان العيسى بعد أن أدى دوره النضالي إلى أدب الأطفال فأصدر " ديوان الأطفال" الذي قيل إنه " أوّل ديوان في الأدب العربي يكتب للأطفال"، واصدر سنة 1969 " المستقبل" ثم أصدر سنة 1961م " النهر" وهما مسرحيتان شعريتان غنائيتان للأطفال ولاهتمامه بأدب الصغار أُطلق عليه- أو هو أطلق على نفسه- اسم شاعر الأطفال وهو ما كان يوقع به عند إهدائه " المستقبل" لأطفال أصدقائه.

ولم يكن الشعر وحده لونا من الوزان أدب الأطفال، فقد نافسته القصة التي هي أكثر تأثيرا في نفوس الصغار من الشعر الذي يطربهم، ولكنه لا يشوقهم كثيرا كما تشوقهم القصة ولاسيما الخيالية التي كانت الأمهات يسردنها ليبعثن السرور في نفوس الصغار، قبل أن يأخذ الكرى بمعاقد الأجفان.

وفي الوطن العربي كثير من كتاب القصة للأطفال، وتحفل مجلات الصغار بألوان شتى من القصص التي تعبر عن محيط الطفل أو تحرك خياله.

ولعل كامل كيلاني وسعيد العريان من أقدم الكتاب الذين اهتموا بأدب الصغار.

واستمر الشعراء في نظم القصائد وأخذ الكتاب في صياغة القصص وانبرى المؤلفون يضعون كتبا تعلم فن الكتابة، إذ ليس من السهل اليسير نظم قصيدة، أو كتابة قصة، أو تأليف كتاب للأطفال والصغار، فكم يعاني مؤلفو الكتب من المشاق، وبذل الجهد، وإعادة الكتابة حين يوكل تأليف الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية، ولاسيما السنوات الأربع الأولى. ولا يقل صعوبة عن تأليف كتب مرحلة التعليم العام على الرغم من القدرة اللغوية والعلمية، والمهارة الفنية التي يتمتع بها المؤلفون وما ذلك إلا أنهم- كما قال الرصافي- لا يستطيعون النزول إلى مستوى مدارك الصغار، فتأتي الكتب صعبة في لغتها ومادتها، ويتعالى صوت النقد، وتغير الكتب، ويعهد إلى مؤلفين جدد القيام بذلك، ويبقى النقد، وتحار وزارات التربية وتردد مع نفسها " فدلوني بمن أثق".

2

لقد انصب الاهتمام في القرن العشرين على أدب الأطفال، ولم تحظ لغته بدراسات مستفيضة تبين خصائصها، وما ينبغي أن تكون عليه، ولعل كتاب "اللغة عند الطفل" للدكتور صالح الشماع أقدم دراسة علمية صدرت سنة 1955م، وهو رسالة جامعية اهتمت بالتنظير وعرض آراء الغربيين أكثر من اهتمامها بالتطبيق. وأخذ الاهتمام بلغة الطفل بمنظور يختلف عن كتاب الدكتور الشماع، منظور يجعل أدب الأطفال محورا للكلام على لغته، وكان كتاب اللغة في أدب الأطفال للدكتور محمد رشدي خاطر- صدر سنة 1976م- من الكتب التي اهتمت بلغة الطفل من خلال الدب المكتوب.

ومهما يكن من أمر، فإنه لكم تكن العناية كبيرة بلغة الطفل وأدبه بخلاف الأجانب الذين يزرعون في قلوب الصغار حب اللغة منذ عهد مبكر من

أعمارهم، مستعينين بالكتب المصورة قبل أن يكمل الطفل الرابعة، ثم يوجهونه بعد ذلك إلى اللغة المكتوبة بما يناسب سنه، وذلك ينشأ في نفسه التعلق بلغته وحب القراءة، والتزود من المعارف.

3

إن نظم الشعر، وكتابة القصص وتأليف الكتب للأطفال ليس الأمر السهل اليسير وذلك يجب أن تراعى كثير من الأسس التي تعين على ذلك. ومن المؤسف أن كثيرا مما نظم أو كتب كان بعيدا عن مدارك الأطفال بل الصبيان، لأن أيا الناظم، أو الكاتب، أو المؤلف لم يستطع أن يعبر باللغة التي يفهمها الطفل، ولم يعرض الفكرة بأسلوب يدركه الطفل، فكانت الشكوى من أدب الأطفال، الذي لا ينسجم وسني الصغار، وكان النقد عنيفا لكتب المرحلة الابتدائية؛ لأنها لا تناسب هذه المرحلة، وامتدت الشكوى إلى كتب التعليم العامة كله، بل إلى كتب التعليم الجامعي حيث التعقيد اللغوي والإبهام العلمي.

إن لغة الصغار غير لغة الكبار، ويمكن تصور الكلمات الملائمة للطفل بأن تكون:

أولا: عربية فصيحة، ليتعود الطفل على استعمال الفصيح مبكرا، ومما يدعو إلى هذا أن معظم أطفال الوطن العربي يفهمون الفصيح أكثر مما يفهمون المحكي في غير محيطهم. ولعل تجربة " افتح يا سمسم" خير مثال على ذلك، إذ صيغت الجمل والعبارات من كلمات يعرفها الطفل العربي في بيئته، وذلك أن عمد المسؤولون عنه على استقراء الكلمات المشتركة في محيط الأطفال العرب واستعمالها فيما قصدوا إليه. ومثل ذلك " الصور المتحركة " - الكارتون- إذ يفهم الحوار فيها معظم الأطفال إذا كانت بالعربية الفصيحة، ولا يفهمونها حين تكون بلغة بيئة أخرى ليس لهم بها معرفة أو اتصال.

ثانيا: ثلاثية ليسهل النطق بها، ومعظم الكلمات العربية ثلاثية وهو ييسر اختيار الكلمات المناسبة للأطفال، وكان البلاغيون والنقاد العرب يفضلون الألفاظ الثلاثية، وينفرون من الكلمة الكثيرة الحروف. وقد قال ابن سنان الخفاجي وهو يضع شروط اللفظية الفصيحة: "أن تكون الكلمة معتدلة غير كثيرة الحروف، فإنها متى زادت على الأمثلة المعتادة المعروفة قبحت وخرجت عن وجه من وجوه الفصاحة". والطفل أولى أن يراعى له اختيار الكلمات القليلة الحروف.

ثالثا: مركبة من حروف يسهل النطق بها، إذ بعض الأصوات اللغوية تحتاج إلى تحريك عدد أكبر من العضلات للنطق بها، وهذا- ربما- يصعب على الطفل أن ينطق بها. وقد يظهر هذا في الكلمات المعرَّبة التي تألفت من حروف متنافرة، لا تقرها العربية السليمة كاجتماع القاف والجيم، والجيم والقاف، والسين والصاد، والصاد والسين، والسين والزاي، والزاي والسين والزاي والصاد، والصاد والزاي، وهذا ليس من كلام العرب كما قال ابن سنان الخفاجي.

رابعا: حسنة الوقع على الأذن ليأنس بها الطفل، فإن "للألفاظ في الآذان نغمة لذيذة كنغمة أوتار " كما قال الضياء الدين ابن الأثير.

خامسا: واضحة المعنى قريبة من مدارك الأطفال، وقد قيل: إن أحمد شوقي ابتعد عن لغة الأطفال في قصائده التي نظمها للصغار. ووقع في مثل هذا بعض من كتب للأطفال كالشاعر سليمان العيسى الذي شرح بعض معاني الكلمات في حواشي صفحات مسرحية "المستقبل"، لأنها بعيدة عن مدارك الأطفال، أو أنّها غريبة لم يألفوها.

سادسا: مستعملة في أنحاء الوطن العربي لتتوحد لغة الأطفال، وتجربة "افتح يا سمسم" خير مثال؛ لأنها عبرت عن المحيط المشترك للأطفال العرب.

سابعا: وضعية؛ لأنّ الطفل لا يدرك استعمال الكلمة في غير ما وضعت له في أصل اللّغة العربية، فلا تستعمل كلمة (العين) مثلا للدلالة على المخبر أو الجاسوس، ولا تستعمل (اليد) بمعنى النعمة، أو القوة؛ لأنّ هذه معان مجازية لا يدركها الطفل إلاّ بعد سنوات.

أما صياغة الجمل والعبارات فيراعي فيها أن تكون:

- أولا: موافقة للرتبة اللّغوية، ليس فيها تقديم وتأخير غير ضروري ومهم، أو جمل اعتراضية تحدث تعقيدا لفظيا ومعنويا، وهذا ما يتجنبه الكبار بل الصغار.

- ثانيا: منسابة لها إيقاع جميل، ليس في الشعر وحده، وإنّما في النثر أيضا؛ لأنّ الطفل يأنس بالايقاع ويطرب له، وانسياب العبارة مما يجعل الطفل قادرا على النطق بها وترديدها، فهي كما قال الجاحظ: "تجري على اللّسان كما يجري الدهان".

- ثالثا: قصيرة، ويفضل أن تتركب من كلمتين أو ثلاثة، فيقال مثلا: "الشمس طلعت" أو "طلعت الشمس" ولا يقال: "طلعت الشمس بعد غياب طويل ففرح النّاس بها".

- رابعا: ذات دلالة واضحة، فلا تصاغ جمل أو عبارات صحيحة نحويا، وليس لها معنى، وكان سيبويه قد فرق بين المستقيم الحسن والمحال والمستقيم الكذب، والمستقيم القبيح وما هو محال كذب.

- خامسا: التقليل من استعمال الضمائر المتصلة لأنّها تعود إلى متقدم يُعَدُّ غائبا عند الطفل، فيقال مثلا: "جلس خالد بين أحمد ومحمود" بدلا من "بينهما" وإن مرّ اسماهما من قبل، و" كتب خالد الدرس" بدلا من "درسه"؛ لأنّ الطفل يسمع دائما كلمة " الدرس" فيقول له والده أو معلمه: " اكتب الدرس".

- سادسا: التقليل من استعمال الظروف المنصوبة، فلا يقال" سافر خالد ليلا" بل يقال: " سافر في اللّيل" لأنّ الطفل في مراحله الأولى يستعمل

الظروف كما هي: " الصباح"- " الظهر"- " العصر"- " المساء"- "اللّيل" ولا يستعملها منصوبة على الظرفية.

- سابعا: التقليل من استعمال الحال منصوبا مفردا، أو مقدرا جملة فيقال: "جاء خالد يمشي" لا "ماشيا" أو "وهو يمشي"، لأنّ استعمال الصيغ النحوية غير مألوفة لدى الطفل، ولن يدركها إلاّ حين يتقدم به العمر.

- ثامنا: الاكتفاء بالمشهور من أدوات الاستفهام والنفي، واختيار ما يتلفظ به الطفل، وما يشترك فيه الأطفال العرب والشائع بينهم مثل: "أين"

- و"متى" و"كيف" في الاستفهام و "لا" في النفي.

- تاسعا: إرجاء استعمال الشرط إلى سن متقدمة لما فيه من قواعد لا يدركها الطفل، وإن كان يستعمل هذا الأسلوب في خطابه اليومي أحيانا.

- عاشرا: تجنب العبارات المجازية في المراحل الأولى من عمر الطفل، فلا يقال –مثلا- : "جنحت الشمس إلى الغرب" بل يقال: "غابت الشمس".

وقد وقع هذا في كثير من أدب الأطفال، فاضطر الشعراء والكتاب إلى توضيح العبارة في الحاشية، كما فعل سليمان العيسى في مسرحية " المستقبل".

هذه بعض سمات الكلمة وتركيب أجمل والعبارات وفي ضوئها يكتب أدب الأطفال، فتختار للشعر ألفاظ لها إيقاع مطرب وجرس موسيقى جذاب ويختار مجزوء بحر الرمل، أو مجزوء بحر الرجز لقصر المجزوء، ولما في بحري الرمل والرجز من إيقاع يطرب له الأطفال، أما البحور الكاملة فيصعب على الطفل ترديدها لأنها تحتاج إلى جهد لا يمتلكه في سنواته الأولى.

ولا تخرج لغة القصة عن لغة الشعر من حيث جمال الألفاظ وحسن إيقاعها ووضوح معانيها، ويصدق هذا على تأليف الكتب المدرسية في السنوات الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية.

إنّ اللّغة عند الطفل تنمو كما ينمو هو، فإذا ما تجاوز السابعة من عمره زيد في ثروته اللغوية، وطوّلت الجمل والعبارات لتعبر عن المعارف الجديدة، لأنّ

الجمل القصيرة في هذه المرحلة لا تعبر عن المستجدات وعما يريد الطفل وقد نمت معارفه ومداركه، حتى إذا ما بلغ العاشرة من عمره أصبح قادرا على التعبير بنفسه عما يحس به، وفي هذا الوقت تذكر له بعض القواعد النحوية لتعينه على تركيب الجمل والعبارات بدقة، على أن تذكر له القواعد الضرورية بأسلوب سهل واضح، لأنّ إثقاله في هذه السن بما تزخر به كتب النحو المدرسية الآن يؤدي إلى نفوره من النحو، وكان الجاحظ قد حذر من هذا فقال في رياضة الصبي: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع".

4

لم يكن هذا التصور بعيدا عن الشعراء والكتاب والمؤلفين، إذ وفق كثير منهم في استعمال اللّغة القريبة من مدارك الأطفال، وكادت لغة الأطفال في الوطن العربي تتوحد في النصف الثاني من القرن العشرين بفضل:

- أولا: انتشار الوعي القومي في الوطن العربي، ونشأة الصغار في ظل هذا الوعي الذي أرجع للعرب مكانتهم بين شعوب الأرض.
- ثانيا: الاهتمام بالعربية التي نزل بها القرآن الكريم.
- ثالثا: كثرة ما كتب في أدب الأطفال من شعر وقصص ومسرحيات وتوجه بعض الأدباء إلى الأطفال وإنتاج ما يروق لهم من أدب يسليهم، ويؤنسهم ويكسبهم اللّغة والمعارف، ويحبب إليهم الأوطان.
- رابعا: اهتمام وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية بلغة الضاد مسايرة للوعي القومي في ذلك الحين.
- خامسا: العناية بمسرح الطفل، وتقديم المسرحيات بلغة فصيحة تلائم الصغار.

- سادسا: إصدار مجلات خاصة بالأطفال.

- سابعا: تقديم جوائز للأطفال الذين يشتركون في المسابقات وإلقاء الشعر والخطب في الاحتفالات والمناسبات القومية والوطنية.

وتكاد بعض عقود القرن العشرين تكون من أكثر العقود ازدهارا في العناية بلغة الطفل وأدبه، وباللغة العربية عامة لأنها من أهم مقومات وحدة العرب، ولم يبق ذلك الازدهار، ولم تظل العناية بالعربية قائمة، إذ بدأ الكرى يلف الصحوة اللّغوية منذ العقد الأخير من القرن الماضي، لأسباب منها:

- أولا: العولمة التي من أهداف دعاتها السيطرة على العالم، والقضاء على اللّغات القومية، والثقافات الوطنية، والاستقلال السياسي والاقتصادي وتغيير طبيعة المجتمعات البشرية، وقد ظهر تأثيرها في السنوات الأخيرة.

- ثانيا: التوجيه -الداخلي والخارجي- نحو اللّغات الأجنبية، والاستهانة بالعربية من بعض المسؤولين والخارجين على الأمة العربية.

- ثالثا: إيمان بعض المثقفين الذين تنكروا لأمتهم ووطنهم بأن لا مستقبل للعرب إلاّ باللّغات الأجنبية، لأنّ لغة القرآن تخطاها العصر.

- رابعا: نشاط المراكز الثقافية الأجنبية والدعاية للغاتها وثقافاتها وتقديم الجوائز لمن يكتب بها أو يؤلف، كما تفعل الفرنكفونية الآن.

- خامسا: عودة الدعوة إلى الإقليمية وتجزئة الوطن الواحد، وإحياء ما عفّى عليه الزمن ليكون سمةَ تميزٍ وترسيخ كيان. وظهر لأجل ذلك منتفعون يضعون المعاجم ويؤلفون الكتب ليعززوا دعاة الإقليمية والتجزئة على الرغم من أنّ الوطن العربي كله لا يكوّن إلاّ دولة واحدة، بالمفهوم القومي والعقائدي والفكري والمصيري.

إنّ هذه الأسباب ظاهرة للعيان، ولكن الكثيرين لا يجرؤون على كشف واقع اللغة العربية، لأنّ كشفها يثير الفزع ويبعث اليأس في النفوس كما فعل أحد الأساتذة الكبار حين صوّر واقع العربية في بيئته والألم يدمي قلبه ويفجر فيه الأحزان.

إنّ كل الأمم تعتز بلغاتها القومية ولا تفرط بها، ولا تتحدث أو تكتب أو تؤلف بغيرها إلاّ في حالات معينة تفرضها الظروف كالدراسة في الخارج، أو متابعة ما يكتب في علم من العلوم بإحدى اللّغات الأجنبية. وقد وصلت الاستهانة بلغة القرآن الكريم إلى أنّ بعض العرب يتحدث بلغة أجنبية في إذاعة عربية أو تبث بالعربية، ويترجم المذيع ما يقوله العربي المتنكر لامته ولغتها، على الرغم من إتقانه العربية، وقد يكون متخصصا باللّغة العربية وآدابها، ومتخرجا في إحدى الجامعات العربية، ومن العرب الأقحاح كما يقول. ورحم اللّه الشاعر بشار الخوري (الأخطل الصغير) حين قال وهو متوجه إلى بغداد عبر صحراء بادية الشام سنة (1936):

بغدادُ ما حملَ السُّرى   منـــي سوى شبح مُريبِ
جفلت له الصحراءُ والتفت الكثيبُ إلى الكثيبِ
وتنصَّتَتْ زُمَرُ الجنادِبِ من فُويهات الثقوبِ
يتساءلون وقد رأوا   قَيْـــسَ المَلوَّحَ في شُحوبي
والتمتماتِ على الشفاهِ مُضَرَّجاتٍ بالنسبِ
تبكي لها قبلٌ الصبِّا   ويذوبُ فيـــها كُلُّ طيبِ
يتساءلون منِ الفتى العربيُّ في الزيِّ الغريبِ

وأسرف قوم في النكاية باللّغة العربية وأنشأوا رياضا ومدارس يلقنون فيها الأطفال والتلاميذ اللّغة الأجنبية، ويدرسونهم بها، على الرغم من دعوات الحكومات العربية إلى التعريب فضلا عن المجامع العلمية واللّغوية العربية ومكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي التي تعمل من اجل التعريب والعناية بلغة الضاد.

كل هذا يجري على الرغم من تلك الدعوات، وما يقوله التربويون في تعلم اللّغات الأجنبية، إذ الأصل أن يبدأ الطفل بتعلم لغة قومه؛ لأنّ تعلمه بلغة أجنبية يفقده هويته القومية والوطنية، وأنّ الجمع بينها وبين لغته – إن حصل ذلك في

عهد الطفولة- يضعه في مفترق الطرق؛ لانّ من الصعوبة تعلّم أكثر من لغة في آن واحد، لأنّها تتداخل ويجور بعضها على بعض، وقديما قال الجاحظ وهو يتحدث عن الترجمان: "ومتى وجدناه قد تكلم بلسانين علمنا أنّه أدخل الضيم عليهما، لأنّ كل واحدة من اللّغتين تجذب الأخرى، وتأخذ منها، وتعترض عليها"، وهذا يخص الكبار، فكيف الصغار؟ وتعلّم اللّغة الأجنبية مهم، ولكن لا على حساب اللّغة الأم منذ الطفولة، وإنّما يكون بعد أن يتقن الإنسان لغته ويرى أنّه بحاجة إلى تعلم لغة أجنبية لأمر من الأمور التي تقتضيها الحياة المعاصرة.

إنّ اللّغة كيان الأمة ووعاء حضارتها، وهي التي تكوّن شخصية الإنسان وتظهر سماتها، ولم يتقدم العرب قديما لولا ازدهار لغتهم واستيعابها الآداب والعلوم والفنون وتعبيرها عن المستجدات، فالحفاظ عليها، والاعتزاز بها والسعي إلى تنميتها، والأخذ بها في مجال الحياة يجعلها زاهرة، ولكن قبل هذا كله لابدّ من الاهتمام بلغة الطفل وأدبه لينشأ محبا للغته، معتزا بأمته، مرتبطا بوطنه، واثقا بنفسه، وليس هذا بعزيز إذا ما اهتم العرب بلغتهم، ورعوها حق الرعاية وكانوا بها مؤمنين.

لغة الطفل في البرنامج التلفزيوني "افتح يا سمسم"

(تجربة رائدة)

أ. ياسر المالح

دمشق

مدخل: لابد من جلاء المقصود بلغة الطفل وهل للطفل لغة خاصة به؟

يولد الطفل، ويتنفس أصوات بكاء، ليعلن عن اللحظة الأولى في وجوده. وهذا الإعلان الصوتي لغة تترجم إلى جملة بالعربية هي «أنا أبكي فأنا موجود».

وهذا الإعلان الصوتي إعلان عالمي لا يختص به الطفل العربي، ويمكن ترجمته بأي لغة وفي أي بيئة بلا معجمات.

وفي مرحلة المهد يتلقى الطفل الأصوات من حوله، قد تكون لغة الأم أولا أو تكون لغة التفاهم بين أفراد الأسرة، أو أصواتا فيها موسيقا أو تغريد أو صفو باب، فيستمع ويختزن. وهنالك لغة أخرى يتلقاها الطفل باللمس أو النظر أو الإشارة. ويبدأ الطفل بالتعبير عن ارتياحه أو عدم ارتياحه بالبسمة أو البكاء أو بألفاظ مبهمة تفسرها الأم.

وعلى هذا فغن ما يقصد بلغة الطفل في مرحلة المهد وما بعدها، هو ما يتلقاه بسمعه فيفهمه ويستجيب له، أو ما يعبر عنه بأصوات أو ألفاظ محدودة.

والملاحظ أن مرحلة التلقي والفهم، وهي مرحلة غنية طويلة الأمد، حافلة بالأصوات وطرائق التعبير الأخرى. أما مرحلة النطق بالألفاظ والتراكيب للتعبير عن الحالة أو الحاجة فتتأخر عند الطفل حتى تكتمل عنده الوصلات العصبية بين الدماغ واللسان على نحو سليم للتعبير بالمخزون عن كل حالة.

والطفل العربي يعيش في بيئات مختلفة في البلد الواحد والقطر الواحد والأقطار العربية الممتدة من المحيط إلى الخليج، وكل بيئة لها لهجتها المستمدة من العربية ولغات البلدان المجاورة.

وكذلك كان الطفل العربي في الجاهلية والعصور التالية إلى يومنا.

وصار للعرب لغة رسمية هي لغة قريش، وبها نزل القرآن الكريم على قلب محمد (ص). وقد حرص جدّه عبد المطلب على أن يتمكن من هذه اللغة في بنى سعد طفلا حيث رضع، فتمّ له ذلك، وصار بها فصيحا، والمعروف أن مكة المدينة كانت ملتقى القبائل العربية والوفود غير العربية للتجارة والمواسم الشعرية في الأشهر الحرم. واختلطت فيها اللهجات واللّغات، فكان من ذلك لغة ثالثة أو لهجة فيها من كل لهجة وكل لغة وافدة.

وتولت المدارس فيما بعد تعليم اللغة العربية الفصحى، لغة قريش، وفق مناهج مقررة لم يسبقها تجريب. وتعلم الأطفال هذه اللغة في دروس العربية ودروس المواد الأخرى فهما وقراءة وحوارا وكتابة، وكان القرآن الكريم مرجعا أساسيا فيما يجوز ولا يجوز، وتلاوته وحفظه من اليوميات الممارسة عند الأكثرين، وفي ذلك ضمان لسلامة للغة.

وأثمر الاطلاع على ما يجري في تعليم اللّغات الأخرى تجديدا في وضع المناهج واصطناع التجريب والتعديل بما يحقق الغاية.

غير أن ما يرجى استكمالا لما جرى أن توضع معجمات تحتوي لغة الطفل في البيئات العربية مستمدة مما يتحدث به الطفل في الشأن اليومي، فتكون هنالك مقاربة بين ما هو فصيح وما هو دارج. ولا تكون هذه المعجمات إلا بالفصحى. ومثل هذه المعجمات تساعد واضعي المناهج وكتّاب قصص الأطفال وكتّاب برامج الأطفال في الإذاعة والتلفزيون على اختيار الأقرب إلى الفهم وتجنب العويص.

افتح يا سمسم (البرنامج الرائد): ألف الناس أن يجعلوا الأحداث الهامة في حياتهم بداية تأريخ جديد، فهنالك دائما الحدث وما قبله وما بعده.

وبرنامج "افتح يا سمسم" التلفزيوني للأطفال حدث هام، يجدر بالمؤرخين لبرامج الأطفال في التلفزيون أن يعدوه نقطة تحول لما كان قبله، ولما أنتج بعده. فهو أول برنامج عربي موحد، اعتمد اللغة العربية الميّسرة في صيغة متنوعة الفقرات، فيه من التجديد والترفيه والبهر ما يغري الطفل العربي بمشاهدته كل يوم.

وإذا قررنا أن التلفزيون انتشر في الأقطار العربية في الستينات من القرن العشرين فإن برامج الأطفال التي بثت منه، كانت برامج محلية متواضعة، تظهر فيها مقدمة البرنامج مع بعض الأطفال وبعض الدمى التي تحرك باليد، وكانت اللهجة الدارجة هي لغة التقديم والحوار. وفي ركن الأطفال كانت تبث رسوم متحركة أجنبية مترجمة أو مدبلجة باللهجة المحلية، وكان بعضها لا ينسجم مع القيم العربية، وبعضها يؤثر في الطفل، فيسلك سلوكا يضّر به وبمن حوله من الأنداد، وعلى ذلك اعترض المعترضون.

أصل الحكاية: «شارع سمسم» (Sesame stress) برنامج أطفال أمريكي أنتجته «ورشة تلفزيون الأطفال (CTW) Children Television Workshop في نيويورك في العام 1969 لتعليم الطبقة الفقيرة من السود اللغة وتزويدهم بالمعارف المتنوعة، لأن حظهم في الدخول إلى رياض الأطفال معدوم. وبعد عرض حلقات البرنامج وإقبال جمهور الأطفال الأمريكيين على مشاهدته. بدأت إدارات رياض الأطفال بتعديل مناهجها وطرائقها، لأنها رأت في البرنامج مصدرا "غنيا" للمعلومات، يمكن أن تفيد منه.

و"شارع سمسم" هو شارع تطل عليه بعض البيوت، يلعب فيه الأطفال ويتحاورون مع الدمى المتحركة والدمى الثابتة ومع معلمة ومعلم من الحي

ويغنون ويرقصون، فيكون من ذلك حلقة تلفزيونية مستكملة أسباب المتعة والفائدة.

وقد اقتنع عدد الدول الأوربية والآسيوية بفائدة هذا البرنامج، فعملوا على تكييفه Adaptation إلى لغاتهم مع تعديلات في الشخصيات وابتكارات خاصة تلائم بيئاتهم، والاستعانة ببعض فقرات البرنامج الأمريكي ودبلجتها إلى لغاتهم، وقد بلغ عدد الدول التي كيّفت هذا البرنامج خمس عشرة دولة حتى العام 1978.

هذا الانتشار الذي حققه البرنامج الأمريكي في أمريكا وغيرها، أغرى الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ومقره الكويت، بأن يتبنى المساهمة في تمويل المرحلة الأولى من الإنتاج، وتتضمن إجراء البحوث والدراسات واستقدام الخبراء للتخطيط والتنفيذ منذ العام 1976. وحين تمّ ذلك أحال الصندوق الأمر إلى مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي وهي في طور الإنشاء، فتبنّت إنتاجه بتمويل من دول الخليج السبعة وكان منها العراق. وبدأ العمل في منتصف العام 1977.

العمل العربي: أول ما فعلته المؤسسة اختيار عناصر قيادية من الكويت أو العراق وسورية والأردن، تضم تربويين وإعلاميين في أعلى درجات التخصص. وكانت أول خطوة الرحلة إلى نيويورك للاطلاع على الكيفية التي أنتج بها "شارع سمسم" الأمريكي.

وعادت العناصر القيادية بعد ثلاثة أسابيع من الاطلاع والحوار إلى الكويت للشروع في الإنتاج وفق جدول زمني رقيق. وتألف فريق العمل من خبراء مختلفين في مجال الكتابة للطفل، وإخراج مشاهد الأستوديو وتصنيع الرسوم المتحركة في البيوتات العالمية، وتصوير أفلام وثائقية في البلدان العربية وكتابة أغاني أطفال، وتلحين الأغاني ووضع التصويرية ودبلجة المشاهد الأمريكية المختارة بالعربية.

اللغة العربية لغة البرنامج: كانت المؤسسة قد أقرت بإجماع خبرائها أن تكون لغة البرنامج اللغة العربية الفصحى الميّسرة التي يمكن للطفل أن يفهمها بلا عناء. فالبرنامج موجه إلى أطفال العرب في أقطارهم في مرحلة ما قبل المدرسة وهي تقع بين سن الثالثة والسادسة من عمر الطفل. وهدف البرنامج هو تهيئة الطفل في هذه المرحلة للمدرسة الابتدائية. وقد رأى المقّرون أن ما يساعد الطفل على فهم العربية ما يذاع ويبث في الإذاعة والتلفزيون من برامج باللغة العربية؛ من نشرات الأخبار والمسلسلات والقصائد المغناة والمقابلات المختلفة، وما يبث من تلاوات للقرآن الكريم تغلف الجو العام بالفصاحة.

الاختبارات القبليّة: هذه الفرضية التي قالت بإمكان فهم الطفل اللغة العربية كان لابد لها من إثبات علمي ميداني، لتعرّف الطفل في بيئات عربية مختلفة، واختبار فهمه لما يقال ويسمع ويشاهد باللغة العربية.

وأجريت الاختبارات في كل من الكويت والقاهرة وعمّان وتونس على عينات الأطفال التي تقع أعمارهم بين الثالثة والسادسة، وتضمنت الاختبارات ما يلي:

- صورة تعرض على الأطفال مع جملة تشرح ما فيها وتطق الجملة نطقا طبيعيا بالفصحى.
- حكاية مسموعة بالفصحى لا يرافقها صور.
- مشهد تلفزيوني يتحاور فيه الممثلون بالفصحى.

وقد تبين للباحثين أن نسب فهم الطفل للغة العربية في المدن العربية الأربع متقاربة تقع بين 70- 90 في المئة في اختباري الصورة والحكاية وتنخفض إلى50- 60 في المئة في المشهد التلفزيوني الحواري. وقد تبين للباحثين أن هذه النسبة الأخيرة ترتفع إلى 90 في المئة بعد المشاهدة الثانية.

الأهداف المنهجية: في الوقت الذي كانت تجري فيه الاختبارات والاتصالات لمعرفة النتائج كان الباحثون التربويون يضعون الأهداف المنهجية للبرنامج وقد توزعت في عشرة مجالات:

1. المجال اللّغوي والمعرفي: ويشمل التعريف بالرموز كالحروف والأرقام والكلمات والأشكال الهندسية، كما يشمل تنظيم الإدراك والمفاهيم العلائقية والتصنيف.

2. المجال الصحي البدني والنفسي: ويتناول إثارة وعي الطفل بتركيبه المادي ووظائف أعضائه ونظافتها، ونظافة البيئة، وتوجيه اهتمام الطفل إلى قدراته العقلية وتحصيل المهارات، وإثارة الطفل بالجانب العاطفي من حياته وتمييزه بين الحب والخوف والغضب.

3. المجال الاجتماعي والاقتصادي: ويتناول إثارة وعي الطفل ببعض الحقائق الاجتماعية الأساسية كمعرفة أصحاب المهن والمؤسسات الاجتماعية كالأسرة وبيان ما للتعاون من أثر في انجاز العمل، واحترام آراء الآخرين وغير ذلك.

4. مجال المحاكمة والتفكير العلمي: ويتناول إثارة وعي الطفل ببيئته الطبيعية والاصطناعية، والسباب وقوع الأشياء في الطبيعة والمجتمع، وتوجيه انتباهه إلى أسلوب التعليل وحل المشكلات.

5. المجال الآلي والتكنولوجي: ويعني بإثارة وعي الطفل بالآلة ودورها في زيادة الإنتاج وتخفيض الجهد وتوفير المال، ودفع المجتمعات النامية في طريق التقدم.

6. المجال العملي: ويتناول تبصير الطفل بقيمة اليد الإنسانية، وأهمية العمل اليدوي، والمهارات المختلفة التي تتحصل من استخدام اليدين.

7. المجال الذوقي: ويتناول إثارة انتباه الطفل إلى صورة الجمال في الطبيعة والفنون، وأثر الفن في رقي الذوق والسلوك الإنساني.

8. المجال القومي: ويبصّر الطفل بأنّه فرد من أمة عظيمة، لها تاريخ رائع ولغة واحدة. وأن الوطن العربي هو وطنه الكبير، وفيه من الثروات والخبرات الشيء الكثير.

9. المجال الإنساني: ويتناول إثارة وعي الطفل بان البشر سواء، وأن لو البشرة لا يستدعي التمايز، وأنّ شعوب العالم يتصل بعضها ببعض، وأنّ التعايش بين العرب وغيرهم من شعوب الأرض ممكن.

10. المجال الروحي: ويتناول إثارة نتباه الطفل إلى أنّ في الكون مخلوقات ومظاهر يدل كله على وجود الله. وأن ما يرضي الله هو الذي يعود على خلقه بالخير كالفضائل الأخلاقية التي تتمثل بالصدق والأمانة والإيثار والوفاء وعدم استغلال الإنسان لأخيه الإنسان.

دليل الكاتب: بعد أن فرغ الباحثون من وضع الأهداف المنهجية المختصرة في عبارات مكثفة، كان عليهم أن يشرحوا ويفصّلوا ويقدموا الأمثلة التي تلقي ضوءا على كل هدف، وأطلقوا على ما وضعوه "دليل الكاتب". وهو سِفر كبير منظم، يرجع إليه كل كاتب يرشح لكتابة مشاهد الأستوديو بخاصة على سبيل الاستئناس لا الإلزام، فالكاتب المبدع هو الذي يبتكر المشهد ويختار له المناسب من ممثلي البرنامج والدمى، وشخصياتهم معروفة بأبعادها الفيزيولوجية والنفسية والجنسية. وعلى هذا فالكاتب يحقق الهدف بالطريقة الفنية الترفيهية المناسبة لطفل ما قبل المدرسة، دون الالتزام بالمثال في دليل الكاتب، ولابد للكاتب أن يكون لديه منجم من الأفكار الطريفة التي يستوحيها من بيئة البرنامج والعلاقات بين أفراده.

ودليل الكاتب قد يثير لدى كتّاب الأغاني ما يحقق الهدف ويلائم الموقف. لكن معظم أغاني البرنامج حققت الأهداف دون الرجوع إلى الدليل وكان على كاتب الأغاني في بعض الأحيان أن يترجم بعد أغاني البرنامج

الأمريكي في المشاهد المختارة للدبلجة ثم يصوغها أغنية عربية مع مراعاة حركات الشفاه (lipsing) في الفتح والإطباق.

التعاون بين التربويين والإعلاميين: ربما كان برنامج "افتح يا سمسم" هو البرنامج الوحيد الذي جمع بين التربويين والإعلاميين ليكونوا أسرة واحدة لكن هذا لا يعني التوافق التام في الرأي، وإنّما يعني الانفتاح على الآخر وتقليب الآراء من أجل الوصول إلى صيغة مقبولة.

والتربويون غالبا أكثر تشددا فيما يتصل بتطبيق المناهج، والإعلاميون غالبا ما يميلون إلى الابتكار في الصيغة الفنية التي قد تبدو للتربويين بأنها محاولة انفلات.

وقد استطاع التربويون أن يقتربوا من الإعلاميين في البرنامج، ويتفهموا طريقتهم في إيصال الفكرة من خلال اطلاع الفريقين على أسباب نجاح "شارع سمسم" الأمريكي. فهو نتيجة تعاون الفريقين في اجتماعات دورية مستمرة، يتم فيها مناقشة ما تمّ وما سيتم وتقييم الرأي الجديد.

والتربويون في برنامج "افتح يا سمسم" ثلاثة اختصاصيين في التربية وعلم نفس الطفل وعلم اللّغة، والإعلاميون ثلاثة: اختصاص في الإعلام من أمريكا ومخرج سينمائي وتلفزيوني، وكاتب متمرس في الكتابة التلفزيونية ومستشارون أمريكيون يفدون بين حين وآخر ويقيمون ويبدون الرأي فيما كان وسيكون.

أما فريق الإنتاج المنفذ فأفراده متخصصون بأساليب العرض المتنوع وفقراته تراوح مدتها بين عشر ثوان وأربع دقائق على الأكثر، وفي كل حلقة مدتها ثلاثون دقيقة حوالي عشرين فقرة. فالبرنامج ليس قصة درامية بل منوعات ترفيهية تثقيفية تعليمية، قلما يربط بينها رابط إلا في أصول نادرة.

شخصيات البرامج الرئيسية:

أولا- الممثلون في الاستوديو:

فاطمة: معلمة في روضة أطفال

حمد: مهندس زوج فاطمة

هشام: مصلح أدوات وأجهزة كهربائية

عبد الله: بائع متجول على عربة فيها ما يرضي حاجات الأطفال

خليل: بائع عصير وشطائر

أبو الجبين: ساعي بريد، شخصية طارئة يظهر بين الحين والحين

ليلى: طالبة في مدرسة التعريض.

أطفال من الجنين.

ثانيا: الدمى المتحركة والثابتة:

نعمان: ضخم الجثة يشبه الدب يرتديه ممثل ويتحرك هنا وهناك. وذكاؤه محدود، وتحصيله ضعيف، وهو في هذا جسر إلى تعليم بعض المعلومات للطفل.

ملوك: هو دمية نصفية يشبه الببغاء يتحرك النصف الأعلى منه باليد وهو كثير الكلام، وعلاقاته ايجابية مع الآخرين وصديقه الملازم له نعمان.

ثالثا: الدمى في المشاهد الأمريكية المختارة المدبلجة

أنيس: شخصية مرحة ذكية مختصة (بالمقالب) وهو صديق بدر في بيت واحد.

بدر: شخصية جدية ملتزمة بالقيم تتعرض لمقالب أنيس فينزعج ومشاهدهما حافلة بالكوميديا.

كعكي: وهو ضخم الجثة مغرم بتناول الكعك والأكل

قرقور: وهو بخيل القوام يتدخل فيما لا يعنيه

كامل: وهو ضفدع مغرم بالحديث إلى الناس وإجراء المقابلات

وقد تظهر بعض الدمى الأخرى عرضا "بين حين وآخر".

تعليم القراءة في البرنامج: تعلم نطق العربية في الأصل يعتمد على سماعها في حوار أو حكاية أو وصف أو خطاب وغير ذلك. وما يختزن في الذاكرة مما يسمع، يظهر في تعبير الطفل عن حاجاته، وقد يبتكر في التعبير ما يجعله أديبا أو شاعرا فيما بعد.

وتعليم القراءة ما هو إلا عرض رموز أصوات الحروف في كلمة أو جملة تقابل المسموع. ومن حسن الحظ أن لحروف العربية أسماء تدل عليها بالحرف الأول من كل اسم: باء، سين، عين، نون، بأوزانها المعروفة. ومما يثبت هذه الأسماء في الذاكرة موسيقاها الجميلة.

والمتبع في تعليم القراءة في البرنامج هو الطريقة الصوتية، وهي الطريقة القديمة التي تعلمناها في المدرسة الابتدائية في النصف الأول من القرن العشرين: يعرض الحرف فيذكر اسمه ثم تعرض الكلمات التي تحتوي الحرف.

وفي سبعينات القرن الماضي تبدلت الطريقة الجملية بالطريقة الصوتية فاستبعدت الأخيرة من مناهج التعليم.

وتعليم القراءة بالطريقة الصوتية مقتبس من اللغات الأجنبية، وبخاصة الفرنسية في مرحلة ما قبل المدرسة، كما كان الشأن في سورية ولبنان أيام الانتداب.

وترد مشاهد في البرنامج تعلم القراءة بالطريقة الجملية، فهنالك كلمات مرئية Sight words تظهر في بعض الأمكنة العامة مثل: دخول، خروج خطر، هدوء، خفف السرعة، ممنوع الدخول.. إلى غير ذلك. تعرض في مشاهد تدل على معناها دون تحليل أو تركيب، مكتوبة بالخط المنحني المخصص للقراءة، ويتم التعلم بالتكرار.

الاختبارات البعدية: وتسمى بحوث اختبار الوقع impact research بعد عرض عدد من حلقات البرنامج، وقد أجريت هذه الاختبارات على عينات من أطفال الكويت والبحرين والإمارات وقطر على مرحلتين: مرحلة مبكرة بعد

عرض بعض الحلقات، ومرحلة تلتها بعد ثلاثة أشهر لمعرفة ما طرأ على الأطفال من تغيير ايجابي جراء المشاهدة اليومية خلال ثلاثة أشهر، فتبين أن نحنا قد طرأ في المجال المعرفي بعد مشاهدة الحلقات مرة واحدة.

ومن المحتمل أن يشاهد الطفل الحلقة غير مرة بعد انتشار الفضائيات في أكثر محطات التلفزيون العربية، فتزداد معارفه وينتبه إلى أمور فاتته في المشاهدة الأولى.

رسائل دكتوراه وماجستير: لم يكن ما أجرته المؤسسة من اختبارات عن أثر البرنامج في نمو الأطفال المعرفي، والنفي السلوكي الدليل الوحيد على نجاح البرنامج في أداء رسالته، فقد تصدى لدراسة البرنامج دراسة أكاديمية بعض الأفاضل مثل السيد إبراهيم الخلفي من الكويت ونال شهادة الدكتوراه من جامعة أوهايو في أمريكا في العام 1984 عن بحثه «تقصّي سلوك أطفال الكويت في مرحلة الرياض من خلال مشاهدتهم برنامج (افتح يا سمسم)». كما تقدم السيد محمد بن عبد الرحمن الغدير من السعودية ببحث إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية الدعوة والإعلام عنوانه «دور برنامج افتح يا سمسم في ترسيخ القيم الإسلامية لدى الطفل السعودي» لنيل درجة الماجستير في العام 1985.

وقد أثبت الباحثان آنذاك أن تأثير برنامج "افتح يا سمسم" كان ايجابيا في مختلف المجالات، وأن كان مفيدا في تأهيل الأطفال المرحلة الدراسة الابتدائية.

خاتمة المطاف: ماذا بعد؟ أن ما عرضناه مكثفا مبترا يعلن بصوت عال: إنّ البرامج التلفزيونية الجيدة الموجهة إلى الأطفال في مراحل نموهم المتعاقبة والمتداخلة يحتاج إلى دراسة متأنية وتخطيط سليم، وإلى خبراء في أعلى المستويات، وإلى فريق عمل منسجم حافل بالمبدعين في كل فن.

كما يحتاج إلى ميزانية كبيرة، لا تتوافر عادة في التلفزيونات الرسمية المحلية من أجل ذلك لابد من الإنتاج العربي المشترك الذي يموّل المشروع ليحقق النجاح.

الملحق رقم (01)

ورقة معلومات

عن برنامج "افتح يا سمسم" التلفزيوني

- بدا إنتاج "افتح يا سمسم" في العام 1977.
- المؤسسة المنتجة "مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي لكويت"
- أنتجت المؤسسة 320 حلقة مدة كل منها ثلاثون دقيقة خلال ثلاثة عشر عاما. في ثلاثة أجزاء، عدد حلقات كل جزء (130) حلقة.
- كانت كلفة الجزء الأول سبعة ملايين وخمسمائة ألف دولار، بما ذلك حفظ لحقوق للشركة الأمريكية.
- حدد حق عرض البرنامج لكل جزء منه بمدة تسع سنوات يمكن تمديدها بدفع مبلغ متفق عليه للشركة الأمريكية.
- بدأ بث البرنامج في التلفزيونات العربية في العام 1979 وقد اقتنه ست عشرة محطة تلفزيون عربية
- الهيئة القيادية التي أشرفت على التنفيذ

○ إبراهيم اليوسف المدير العام للمؤسسة المنتج المنفذ

○ فيصل الياسري كبير المنتجين ومخرج البعض أجزاء البرنامج

○ ياسر المالح كبير الكتاب وكاتب أكثر المشاهد والتعليقات والأغاني

○ دنكان كنور ذي المنتج الاستشاري من قبل CTW

البحوث والدراسات:

- د. محمد جواد رضا اختصاص تربوي
- د. سعد عبد الرحمن اختصاصي علم نفس الطفل
- د.عبد الله الدنان اختصاصي لغوي بالانجليزية والعربية

الفريق الفني

- أسامة الروماني منتج الرسوم المتحركة بالتعاون مع البيوتات العالمية ومخرج
- حسين نازك المشرف الموسيقى وملخص معظم الأغاني وواضع الموسيقى التصويرية.
- إبراهيم قبازرد منتج الأفلام السينمائية وآخرون..

الملحق رقم (02)

بعض أغاني افتح يا سمسم[1]

أغنية الافتتاح

كلمات ياسر المالح

الحان حسين نازك

إنشاد مجموعة أطفال

افتح يا سمسم أبوابَكْ	نحن الأطفال
افتح واستقبل أصحابك	نحن الأطفال
افتحْ افتحْ	
نفرحْ نفرحْ	
افتحْ قد جينا[2] حبيّنا	دنيانا جَمالْ

اليــد

كلمات مصطفى عكرمة	الحان احمد البابطين
	غناء الطفلة شذا
بيدي اكتبُ	بيدي ألعبُ
بيدي آكلُ	بيدي أشربُ
بيدي أعطي	بيدي ادفعُ
كلّ مفيد للأوطانْ	كان بفضل يد الإنسانْ

××××××

سبحان من خلق

كلمات زهير الرجيلي **الحان حميد البصري**

غناء سمير حلمي

انظر إلى السحابْ انظر إلى الغيومْ

انظر إلى السماءْ انظر إلى النجومِ

فكل شيء حولنا جميلْ

سبحان من خـلقْ

أنظر إلى الزهورْ انظر إلى الشجرْ

انظر إلى الطيورْ انظر إلى القمـرْ

فكل شيء حولنا جميلْ

سبحان من خـلقْ

××××××

الصحـراء

كلمات ياسر المالح

الحان حسين نازك

غناء شذا

ما أجمل الرمالْ ما أجمل التلالْ

كأنها الحـريرْ من نسمة تطيرْ

في أرضنا صحراءْ رمالها ملسـاءْ

تضيء بالعربْ

الهوامش:

1- "افتح يا سمسم" عنوان افترضه للبرنامج بدلا من "شارع سمسم" الأمريكي فوافق عليه الجميع وهو عنوان عربي مستمد من حكايات ألف ليلة وليلة (حكاية علي باب والأربعين حراميا) فكتبت أغنية الافتتاح وأنا أخطو في شوارع نيويورك. والمعنى بكلمة سمسم هنا ليس علي باب، وإنّما المعنى عالم المعرفة.

2- همزة (جئنا) مهملة إلى ياء كما في اللهجة الدارجة.

اللغة وتنمية القدرات الذهنية والإبداعية
لدى الطفل: رؤية معلوماتية

د. نبيل علي
مصر

أولا: مقدمة

1: 1 أهمية التربية: لم يكن الحديث عن أهمية التربية أخطر مما هو عليه الآن، والبشرية تغامر بمصيرها، مندفعة صوب مجتمع المعرفة، تتنازعها الآمال والمخاوف، وتنتظرها تحديات جسام لا عهد لها بها من قبل، في ذات الوقت الذي تلوح لها فيه فرص نادرة لم تكن متاحة لها في سابق عهودها.

والحديث عن التربية لابد وأن يجرنا إلى التعليم، والتعليم -كما قيل -هو أهم عوامل التغيير على وجه الأرض، وهو مصدر الرخاء والتقدم الاقتصادي والرقي الاجتماعي، والمعرفة –كما خلص الكثيرون- هي سبيل بلوغ الغايات الإنسانية العليا: الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية، وإن كانت المعرفة هي محرك مجتمع المعرفة فالتعليم هو وقودها. والحديث عن التعليم لابد أن يجرنا في عصر المعلومات إلى التعلم، وما أعظم الفرق بينهما؛ فمفهوم التعلم أوسع بكثير، حيث يشمل، بجانب التعليم، كما عهدناه، جميع أشكال اكتساب المعارف والمهارات والخبرات على مدى مراحل العمر، من الطفولة المبكرة إلى الشيخوخة المتأخرة، ولا وجه للمقارنة بينه وبين ذلك التعليم وليد آلة الطباعة واقتصاد عصر الصناعة، الذي ينسخ متعلميه في طبعات متكررة كما تنسخ آلة الطباعة كتبها، وينتج خريجيه على طريقة إنتاج الجملة النمطية المتجانسة وفقا لمقتضيات اقتصاد الصناعة ومطالب أسواق عمله، وطابع إدارته المركزية الصارمة. وما أفشله من تعليم أدى إلى بؤس المعلم وتعاسة المتعلم، تعليم ينكر

على الصغار إبداعهم ويميت لديهم غريزة الفضول والرغبة في المعرفة، ويخرس أفواه الكبار، ويرسخ لديهم النزعات السلبية، ويحد من أفق فكرهم وحياتهم ويطمس ملامحهم الذاتية، تعليم لا يراعي الاختلافات الفردية، فلا يأخذ بيد العاجزين عن اللحاق بأقرانهم، في ذات الوقت الذي يقتل في النابغين موهبتهم.

1: 2 أهمية تربية الطفولة: تنطوي تربية الطفولة على مواجهة ساخنة بين الطبيعة والتنشئة (nature & nurture)، بين حتميات البيولوجيا بدفع المعلومات الجينية الوراثية المخزنة في نوايا خلايانا والتي تتحكم في نمونا البيولوجي من جانب، والاحتمالات وأشكال التنوع التي ينطوي عليها التكيف مع البيئة التي ينشأ بها الطفل من جانب آخر.

إن الكائن البشري قد حباه خالقه بمرحلة من طفولة طويلة إذا ما قيست منسوبة إلى عمره الكلي وصغار الإنسان تلفظ من أرحام أمهاتهم، بأمخاخ غير مكتملة، فمخ الطفل لا يكتمل نموه داخل رحم الأم حيث يحتاج هذا إلى زاد بيولوجي لا يمكن توفيره للجنين، إن هذه الطفولة الممتدة وإرجاء نضوج عقل الطفل إلى ما بعد ولادته هو الذي يعطي للإنسان تفرده وتميزه عن باقي الحيوانات التي تولد أشبالها بأمخاخ مكتملة. في ضوء ما سبق فالسنوات الثلاث الأولى حاسمة في نمو الطفل على مدى مراحل عمره حيث تتضافر الطبيعة مع التنشئة في صقل مخ الطفل وتحديد جاهزيته للتعلم، ومدى قدراته الذهنية وطاقته الإبداعية.

إن تربية الطفولة المبكرة تخفف من قبضة البيولوجي وتخلص الطفل من أسر حتمياته وتسعى صوب النفسي والاجتماعي، وتستغل إلى أقصى حد المرونة الهائلة التي يتسم بها مخ الطفل في بداية مسيرة نموه م حيث القابلية العالية للتشكيل والقدرة الطبيعية (الغريزية) على التعلم مباشرة من البيئة التي ينشأ فيها.

إن المخ بطيء النمو هو الذي يعطي الفرصة للإنسان لكي يتعامل مع ما

هو أكثر من مجرد الإدراك الحسي الذي يشترك فيه مع باقي الحيوانات والفعل وهو الحيز الذي تنشأ فيه أشكال أخرى من المعرفة من قبيل التأمل والأسطورة والدين والفن والأدب والفلسفة.

1: 3 أهمية اللغة لتربية الطفولة: يمثل اكتساب المعرفة أولى المعضلات الذهنية التي يقوم بحسمها عقل الطفل –والسؤال هنا كيف تتم هذه العملية الذهنية المعقدة بهذه الصورة التلقائية الرائعة دون توجيه يتلقاه الطفل من الكبار، وقد أصبح اكتساب اللغة سؤالا محوريا في علم المعرفة بصفة عامة وعلم الإنسانيات بصفة خاصة؛ فإن أية نظرية للغة تشغل نفسها فقط بالظواهر السطحية للغة المنطوقة أو المكتوبة وتغفل أهم خواص اللغة الأساسية وهي أنها –أي اللغة– عملية ذهنية في المقام الأول، ومن ثم، فعلى أية نظرية عن اللغة أن تجيب على سؤالين محوريين شديدي الارتباط ببعضهما البعض:

1 **السؤال الأول:** كيف يكتسب ذهن الطفل اللغة.

2 **السؤال الثاني:** وكيف يمكن للغة أن تولد هذا الكم اللانهائي من المنطوقات.

وظل هذان السؤالان دون إجابات مقنعة حتى جاء ناعوم تشومسكي الذي سعى لوضع نظرية علمية تخرج بتنبؤات يمكن الحكم على صحتها أو بطلانها. لقد حصر اللسانيون –قبل تشومسكي -جهدهم فيما يمكن أن يقاس من ظواهر السلوك اللغوي، ومن أبرز هؤلاء سكينر الذي اختزل عملية اكتساب اللغة فيما أسماه "السلوك الشفهي" ناظرا إلى هذه العملية على أنها مجرد نوع آخر من أنماط السلوك لا يختلف كثيرا عن أنماط السلوك الأخرى فتعلم اللغة من وجهة نظر علم النفس السلوكي يتم من خلال تقليد الطفل لسلوك الكبار ومن خلال آلية المثيرات وردود الأفعال وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب بمجازاة الطفل إيجابيا عن السلوك اللغوي الصائب، وسلبيا عن السلوك الخاطئ وهكذا تنمو العادات اللغوية السليمة وتضعف غير السليمة، تماما كما هو

الحال ڤي تجارب فئران المعامل.

وجاء تشومسكي ڤي بداية النصف الثاني من القرن المنصرم ليحدث ثورة كوبرنيكية ڤي علم اللغة، واكتسابها وتنظيرها. لقد انطلق تشومسكي من البحث عما يجب أن يتوفر ڤي جميع اللغات، مركزا على تلك الخاصية التي تشترك فيها جميع اللغات الإنسانية أو على ما يمكن أن نطلق عليه ملكة لغوية عامة يشترك فيها جميع بني البشر.

إن هذا المسمى العلمي الجسور يتطلب الولوج إلى ما هو تحت الظاهر على الجانب الخفي والبنى التجريدية التي ترقد تحت الظاهر اللغوي. لقد خلص تشومسكي إلى أن معالجة اللغة تنبع من الداخل وليس الخارج وهذه المعرفة الداخلية أو الملكة اللغوية هي التي يجب أن نركز ڤي بحثنا عليها.

ووجد تشومسكي ضالته ڤي فلسفة كانط الذي تقوم نظريته المعرفية على فكرة أن العقل يضيف معلومات جديدة من عنده لا تأتيه من خارجه، من عالم الخبرات. يؤدي بنا ذلك إلى أن هناك قواعد مجردة كامنة ڤي الذهن تقوم بتنظيم المعلومات التي تدركها الحواس ڤي تعاملها مع الواقع بقول آخر، إن المخ ليس مجرد كاميرا فهو يولد معلومات أكثر بكثير مما يتلقاه ويرجع ذلك إلى قدرات داخلية لا خارجية، قدرات لا تعلم بل هي غريزية - أو باستخدام مصطلحات كانط هي ليست معرفة لاحقة بل معروفة مسبقا aprioli.

لقد أقام تشومسكي نموذجا ذهنيا على طرف نقيض من النموذج السلوكي لسكينر.

ثانيا: اللغة ومخ الطفل

2: 1/ هل اللغة مرآة العقل: يبدو منطقيا أن نستهل تناولنا لعلاقة اللغة بالمخ بإعادة طرح السؤال الأساسي: هل اللغة مرآة العقل؟ وهي مقولة أخاذة وشائعة ونافذة، وهو الأمر الذي يتطلب مزيدا من التفصيل ڤي علاقة المخ باللغة ويعد مثالا فريدا عن الكيفية التي يمكن أن تمارس بها اللغة سلطتها علينا

لصالحها – على ما يبدو- هذه المرة. فقد رسخت هذه المقولة في الأذهان خاصة بعد أن عضدها ناعوم تشومسكي، انطلاقا من مفهوم التطابق بين اللغة والفكر، وبين بنية العقل، أداة إنتاج هذا الفكر. فاللغة لدى كلود شتراوس ولدى كثيرين غيره، هي شكل من أشكال عقل الإنسان، تضاهيه بنية وعملا. لقد أخذت بألبابنا هذه المقولة، وفعلت بفكرنا فعل السحر، فراح كثير من علماء نفس الذكاء يحاولون – باستماتة- البحث عن مظاهر هذا التطابق؛ وما أصعبه من تطابق ذلك الذي بين هذين الزائغين: زائغ اللغة وزائغ الفكر.

في المقابل، هناك فريق يعارض بشدة انفراد اللغة كأداة للفكر، معتبرا ذلك ضربا من التمركز اللغوي، وانحيازا للغة على حساب أنساق الرموز الأخرى التي يتعامل معها الذهن البشري. لقد حان الوقت – بالفعل- لقلقلة مفهوم تطابق اللغة مع الفكر، وهو المفهوم الذي يدافع عنه تشومسكي بشدة، ربما بحكم تمسكه بنموذجه الذهني للغة، حيث يحدوه الأمل في أن يصبح هذا النموذج يوما ما، نهجا عاما، يمكن تطبيقه على أنساق الرموز الأخرى، كلغة الموسيقى ولغة الشكل.

لقد اعتبرت اللغة، حتى وقت قريب، مدخلا لسبر أغوار المخ البشري، إلا أن هذا المنحى اللغوي لتفسير عمل المخ البشري آخذ في الانحسار؛ وذلك بعد أن دانت للباحثين مناهج علمية، ووسائل تكنولوجية حديثة؛ للكشف عن بنية المخ البشري. ولقد وفر مهندسو الذكاء الاصطناعي وسائل علمية لمحاكاة وظائف المخ البشري وهيكلية ذاكرته، ويتنامى الاعتقاد بأن هناك أكثر من لغة للفكر. وإن لم يكن الأمر كذلك، فكيف لنا أن نفسر وجود فكر سابق على اللغة في الأزمنة السحيقة، قبل اختراع الإنسان لها. وكيف يمكننا أيضا تفسير ذكاء الحيوان الأبكم، هذا من جانب، ومن جانب آخر فهناك من يبشر بلغة تواصل جديدة، "لغة ما بعد الكتابة"، تجمع بين اللغة وأنساق الرموز الأخرى، كالشكل والموسيقى والرياضيات والمنطق، بل البرمجيات أيضا

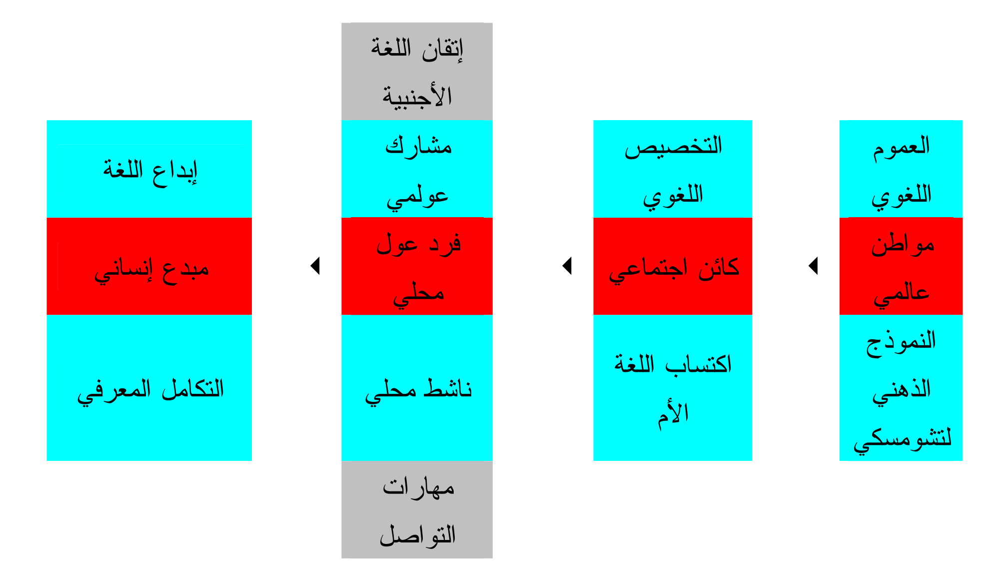
وربما يكشف المستقبل لنا أن عقل الإنسان يعمل من خلال توزيع العمل بين كوكبة من ملكاته، أو غرائزه الرمزية إن جاز التعبير.

ولكن اللغة ملكة ذهنية تشترك في آلياتها الأساسية ومبادئ تنظيمها وظائف ذهنية أخرى كإدراك الحواس والتحكم في الجهاز الحركي أو التحليل المنطقي؛ إن اللغة نسق معرفي معقد للغاية لا يمكن أن تمثل به أو يفسر كثيرا من عمليات التفكير الأخرى – كالإدراك البصري على سبيل المثال- والتي تبدو أنها في حاجة إلى عمليات ذهنية أكثر بساطة وتجريدا من العمليات اللغوية، من قبيل المقارنات البسيطة والتعريفات والدمج وما شابه، ويعد ذلك تطبيقا لمبدأ أساسي في تفسير أية ظاهرة مؤداه أنه لا يمكن تمثيل أو تفسير أي شيء إلا بدلالة شيء أبسط منه. علاوة على ما سبق فاللغة بسبب ما يعتريها من لبس وغموض لا يمكن أن تكون وسيطا للمعالجة الذهنية لأنساق الرموز الأخرى.

خلاصة القول، اللغة ليست مرآة العقل إلا أنها تظل البوابة الملكية - وسيطا للوصول إلى عمليات المخ الأكثر عمقا وتجريدا، وبالتالي فهي أداة أساسية لسبر أغوار المخ نظرا لأن عمليات الذهن اللغوية تتميز عن غيرها بخاصية هامة وأساسية، تنبع من إمكان اقتفاء مدخلاتها ومخرجاتها، فالقراءة والكتابة والتعبير الشفهي والاستماع على سبيل المثال يمكن - بصورة قاطعة- تحديد مدخلاتها المرتبطة بعمليتي القراءة والاستماع وكذلك المخرجات المتوقعة منهما ونعني بها فهم النص الذي يتم قراءته أو استيعاب الكلام الذي يتم الاستماع إليه بنفس القدر يمكن تحديد مخرجات عمليتي الكتابة والتعبير الشفهي بصورة قاطعة وكذلك تحديد المدخلات التي تغذى لهاتين العمليتين. وعلى عكس الوظائف اللغوية يصعب اقتفاء مسار المدركات الحسية الأخرى كالإبصار على سبيل المثال.

2 :2 مسار تطور العلاقة بين اللغة وتربية الطفولة: وفقا لما خلص إليه علم النفس التربوي الحديث فإن نضوج الطفل وجدانيا وذهنيا لا يرتبط بـ "ثدي الأم

فحسب" كما افترض المفكر الفرويدي، بل يرتبط أيضا بـ"لغته الأم"؛ يفسر ذلك الاهتمام المتزايد بدراسة علاقة اللغة بمراحل نمو الطفل المختلفة والتي يمكن تقسيمها – كما يوضح شكل 1 - إلى أربع مراحل هي:



شكل 1: تطور علاقة الطفل باللغة

يلخص الشكل أدناه مراحل هذا التطور.

(أ) **المرحلة الأولى:** من منظور اللغة يولد الطفل مواطنا عالميا، ويقصد بذلك أنه يخرج إلى الحياة مزودا بيولوجيا بقدرة ذهنية، أو قل غريزة لغوية يشترك فيها كافة البشر تمكنه من اكتساب أية لغة - كما أسلفنا- من خلال تفاعل عوامل الطبيعة والتنشئة وقد أطلق تشومسكي على هذه الغريزة اللغوية مصطلح النحو العام Universal grammar، وهو مجموعة من المبادئ العامة المشتركة بين جميع اللغات.

(ب) **المرحلة الثانية:** ومنها يتحول الطفل لغويا من مواطن عالمي إلى كائن اجتماعي، ليتكيف مع البيئة اللغوية التي ينشأ بها، فمن خلال ما تلتقطه أذناه من عينات عشوائية من كلام الكبار من حوله يقوم ذهن الطفل بتخصيص

"النحو العام" إلى مطالب لغته الأم. ودون تدخل بشري من ملقن أو معلم تنمو قدرة الطفل اللغوية على تمييز الكلمات وتوليدها وفهم العبارات والنطق بها.

تبدأ المرحلة بتمييز الطفل بين الأصوات اللغوية الصامتة consonants وأصوات الحركات vowels. ليتدرج بعدها إلى تمييز الكلمات فتمييز جمل قصيرة من كلمتين فثلاث كلمات وبعدها تتفجر قدرته اللغوية الاستيعابية والتوليدية.

(ج) المرحلة الثالثة: وفيها يتحول الطفل - إريد له- إلى فرد عولمحلي بمعنى (عولمي +محلي) ويقصد بذلك أن تؤهله قدرات تواصله اللغوية أن يكون ناشطا على المستوى المحلي، وباكتسابه اللغات الأجنبية أن يشارك عولميا. وهنا تبدأ الطبيعة تتوارى لتبرز التنشئة اللغوية سواء بتعليم اللغة من خلال المدرس أو بتعلمها ذاتيا في غيبة منه.

(د) المرحلة الرابعة: وتمثل ذروة العلاقة التربوية –اللغوية التي يمكن أن تسمو بالطفل إلى مستوى يؤهله أن يصبح مبدعا إنسانيا من خلال اللغة كوسيلة لإنتاج أعمال مبدعة وتنمية النزعة الإبداعية بشكل عام، هذا من جانب ومن جانب آخر استغلال دور اللغة في تعزيز التكامل المعرفي الذي بات لا غنى عنه وذلك نظرا لكون اللغة هي رابطة العقد في خريطة المعرفة الإنسانية على اتساعها: فلسفة وعلما وفنا وتكنولوجيا.

ثالثا: اللغة وتنمية قدرات الطفل الذهنية في مجتمع المعرفة

3: 1 تعاظم دور اللغة في مجتمع المعرفة

(أ) **مجتمع المعرفة هو مجتمع التعلم:** منذ نشأة الإنسان الأولى كان للغة دورها الحاسم في تطوره البيولوجي ونضوجه النفسي وارتقائه الحضاري، ولسنا بحاجة إلى مزيد من القول عن أهمية اللغة عبر أزمنة التاريخ، ولكن ما نحن في حاجة إليه، في مقامنا الراهن، هو إدراك مدى تعاظم هذه الأهمية في مجتمع المعلومات، وإن كان التصدي لفجوة التعلم هو المنطلق في رأب الفجوة الرقمية

فإن التصدي للفجوة اللغوية هو نقطة البداية التي علينا أن ننطلق منها؛ ولا نبالغ بقولنا إن مصير الشعوب قد أصبح رهنا بمصير لغتها القومية، وقدرة هذه اللغة على الصمود في بيئة لغوية عالمية زاخرة بالتحديات.

إن مجتمع المعرفة - كما قيل- هو مجتمع التعلم ذاتيا ومداومته على مدى الحياة واتساعها، وهنا تبرز أهمية اللغة الأم كأداة أساسية لمؤازرة مهارات الفرد وتنميتها. وكذلك في زيادة قدراته على مواجهة ظاهرة الانفجار المعرفي التي تتطلب سرعة تعلم الجديد. ويعني ذلك بصورة أساسية تنمية القدرة اللغوية لدى المتعلم التي تمكنه من سرعة القراءة وعمق الاستيعاب والفهم وتوظيف المعرفة، باعتبار اللغة وسيلة فعالة لحل المشكلات؛ فهي تعين على دقة توصيف المشكلات والمقارنة المنطقية بين بدائل الحلول.

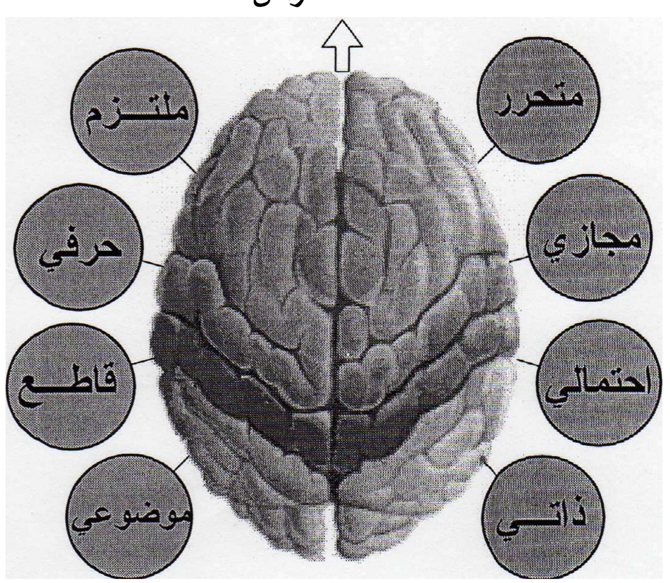
(ب) موقع اللغة على خريطة المعرفة: تتبوأ اللغة موقعا بارزا على خريطة المعرفة الإنسانية، يزداد أهمية يوما بعد يوم. وترتبط اللغة بعلاقات وثيقة مع الفلسفة والعلوم الإنسانية والطبيعية، وكذلك مع الفنون بأنواعها. وقد أقامت اللغة – مؤخرا- علاقة وطيدة مع الهندسة؛ وذلك من خلال هندسة الذكاء الاصطناعي التي تساهم فيها اللسانيات الحاسوبية بقسط وفير. ويزعم الكاتب أن اللغة تنفرد - دون منافس- بمثل هذه الشبكة الكثيفة من العلاقات المعرفية. إن موقعها الفريد هذا على خريطة المعرفة الإنسانية ليؤكد كونها ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها.

لقد أيقن الكثيرون أن تجديد الأدوات التي يصنع بها العقل المعرفة يرتبط ارتباطا "عضويا" بالوجه المقابل، ونقصد به الكيفية التي تصنع بها المعرفة العقل وهو ما يتطلب السعي الحثيث لسبر أغوار المخ البشري وآلياته الذهنية، لا غرابة إذن أن يصبح العقد الأخير من القرن المنصرم هو "عقد المخ"، وأن يوصف العقد الحالي بكونه "عقد السلوك"، السلوك الذي يوجهه هذا العقل ويتولد عنه.

3: 2 حوار نصفي المخ: رؤية لغوية معلوماتية: تتحكم مراكز المخ المختلفة في جميع وظائف الجسم، وقد تم تحديد مواضع هذه المراكز على نصفي المخ الأيمن والأيسر. ما يهمنا هنا هو إبراز أوجه الاختلاف من المنظور اللغوي بين طبيعة المهام التي يقوم بها كل من هذين النصفين وتأكيد أهمية التكامل المعرفي بينهما في عصر المعلومات.

لقد نجح جوزيف بوجين في إعداد قائمة من الخصائص العامة (شكل رقم 2) التي يلجأ إليها علماء النفس المعرفي من أجل توضيح مدى التباين في أسلوب عمل نصفي المخ.

مقدمة الرأس



شكل رقم 2: خصائص نصفي المخ

يتسم النصف الأيسر للمخ بالالتزام بالقواعد وبالموضوعية، وبالتعامل مع المعاني الحرفية وبالمسائل المنطقية القاطعة، وواضح أن كل هذه الأمور ذات علاقة وثيقة باللغة فهناك القواعد اللغوية واستخدام اللغة كأداة منضبطة لطرح الأمور بصورة موضوعية وعلاقة اللغة بالمنطق تتمثل أساسا في استخدام اللغة كوسيلة لتمثيل القضايا المنطقية سواء في صياغة المقدمات أو استنتاج ما يترتب

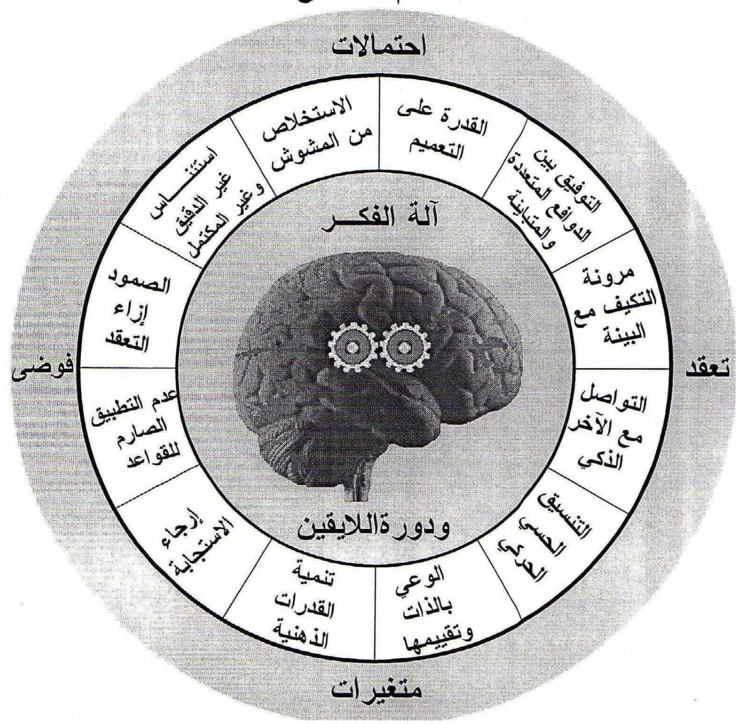
عليها من نتائج إلا أن اللغة باحتمالاتها ولبسها وغموضها وظلال معانيها لا يمكن أن تكون أسيرة ما يفرضه النصف الأيسر من حرفية وموضوعية وقطعية والتزام صارم بالقواعد، وهنا تبرز أهمية الوظائف التي يقوم بها النصف الأيمن للمخ، وهو الشق المتحرر الذي لا ينفك ينتهك القواعد والمبادئ، وينأى عن الحرفي في ميله الدائم نحو المجازي في توسيع ما استقر من معاني الألفاظ والتعبيرات، وهو لا يأبه بقواعد المنطق الصارم مما أدى إلى ظهور رتب أعلى من منطق الرتبة الأولى لأرسطو، رتب تتعامل مع المحتمل والمتعدد وتوسع في تعامل المنطق مع الظاهرة الزمنية ماضيا وحاضرا ومستقبلا على خلاف منطق أرسطو الذي لا يتعامل إلا مع الفعل المضارع, (Socrat <u>is</u> human. Humans <u>are</u> mortals, Socrat is mortal) ولا يعرف النصف الأيمن كذلك هذا الفصل ما بين الموضوعي والذاتي فهو نوع من الثنائية غير الواردة.

يمكن القول بصفة عامة إن تربية عصر الصناعة قد ركزت على نصف المخ الأيسر، أما تربية عصر المعلومات فتنحو نحو التمركز حول النصف الأيمن حيث تكمن القدرات الإبداعية التي تحظى بالأولوية في تربية الفرد عموما وتربية الطفل بصفة خاصة حتى قيل إن الحضارة الإنسانية بأسرها تتحول حاليا إلى ما يمكن أن يطلق عليه حضارة النصف الأيمن، وتتصاعد الأصوات في الولايات المتحدة بضرورة تجاوب النظم التربوية مع هذه النقلة النفسية الأساسية في نظرية النمو.

3: 3 المخ آلة اللايقيين: رؤية لغوية معلوماتية: لا يعمل المخ بصورة خطية يقيم من خلالها مسارات مستمرة تصل بين المثيرات وردود الأفعال، ولا يعمل كآلة منطقية تربط بين المقدمات والنتائج بصورة مباشرة وقاطعة، بل يعتمد في كثير من الأمور على الحس الطبيعي المباشر في التعرف على الأنماط وتمييز الفروق بين الأشكال والمواقف. وليس هدف المخ هو الدقة أو التعامل مع المكتمل الدقيق دون غيره، بل ترجع مرونته الفائقة إلى قدرته على التعامل مع والزائغ والمشوش وغير المكتمل. إن دورة العمل داخل المخ البشري يجوز وصفها بـ "دورة اللايقين"، ففي كل مرحلة يتدخل عنصر الاحتمال، فالخلايا العصبية لا تتجاوب تلقائيا بصورة

ميكانيكية مع ما تتلقاه من مثيرات، فهي صاحبة القرار في أن تتجاوب معها أو تتجاهلها. بقول آخر، لا تعمل هذه الخلايا تحت رحمة المثيرات المغذاة إليها حيث يمكنها أن تتجاهل مثيرا قويا في مواقف معينة، وأن تضخم من مثير ضعيف في مواقف أخرى. حتى ولدت الخلية العصبية خرجا تجاوبا مع ما وفد إليها من مثيرات فلا يشترط أن تنتقل إشارة هذا الخرج إلى الخلايا العصبية الأخرى أو العضلات أو الغدد وخلافه؛ فخرج الخلية العصبية ينفذ – كما أوضحنا- من خلال عناصر التشبيك العصبي synapse، وهي الأخرى ليست عنصرا سلبيا بل آلية إيجابية فعالة يمكن لها أن تحول الإشارة القادمة إليها وتحورها، بل تبطل مفعولها تماما وتمنع نفاذها إلى الخلايا العصبية الأخرى. ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل يمكن بعد وصول دورة عمل المخ إلى نهايتها واتخاذ مركز المخ قرارا بفعل معين، أن يرجئ المخ استجابته للمثير، أو أن يتجاهله تماما. وكشاهد على ذلك تلك المواقف العديدة التي يتجاهل فيها الإنسان الإحساس بالألم وهو يواجه مواقف أكثر صعوبة.





وظائف الأعضاء، ويحل المسائل ويتخذ القرارات، ويحلل المواقف ويقطع بالآراء. ربما يكون السر في ذلك هو فائض الموارد الذهنية المتوفرة للقيام بهذه المهام فما أن يُسد منذ حتى يجد المخ آلاف المسالك البديلة خلال هذه الشبكة الهائلة من مسارات الاتصال العصبية. ولولا تيار اللايقين هذا ما أمكن للعقل البشري أن يقوم بمعظم وظائفه التي يسود معظمها عنصر الاحتمال. ودعنا نلخص هنا هذه الوظائف (شكل رقم 3):

- استئناس غير الدقيق وإكمال الناقص
- الصمود إزاء التعقد
- مرونة التكيف مع البيئة
- التوفيق بين الدوافع المتعددة والمتباينة
- الاستخلاص من المشوش
- التنسيق بين الحواس وبينها وبين آليات الحركة
- القدرة على التعميم
- الوعي بالذات
- إرجاء الاستجابة
- التواصل والتعاون مع الآخر الذكي
- تنوع تنمية القدرات الذهنية
- عدم التطبيق الصارم للقواعد

إذا ما تمعنا قليلا في هذه الوظائف سيتبين لنا أن كلا منها يتعامل مع الاحتمالات بصورة أو بأخرى، وهو ما يؤكد محورية مفهوم "اللايقين" في فهم طبيعة المخ البشري. إن هذا اللايقين الكامن في عقل الإنسان هو وسيلة هذا العقل الفعالة التي يتعذر بدونها مواجهة لايقين الواقع بتعدده وفوضاه ومتغيراته واحتمالاته، والذي لا تجدي معه صرامة المنطق، وميكانيكية قوانين العلة والأثر، وهرمية السلميات وخطيتها.

ومن جهة نظر أخرى، فإن جميع هذه الوظائف الذهنية ذات صلة باللغة بدرجات متفاوتة ولا يتسع المجال هنا إلى تناول كل منها بالتفصيل، وسنكتفي منها هنا بالآتي:

●**الصمود إزاء التعقد:** التعقد من أبرز سمات مجتمع المعرفة والمهمة الأساسية لتربية عصر المعلومات هي إعداد الفرد لمواجهة تعقد الحياة على المستوى الفردي والجمعي، وتلعب اللغة دورا أساسيا في مواجهة التعقد، فمن خلالها يتم تحليل ظواهر التعقد وتوصيفها، وطرح الحلول للتصدي لها. إن تعقد الواقع ينعكس على تعقد اللغة، ومن ثم فإن المدخل لفهم هذا الواقع المعقد لابد أن يكون من خلال اللغة. ويتعاظم دور اللغة في تهيئة عقل الطفل لمواجهة التعقد فهي وسيلة تبسيط الأفكار واستخلاص المفاهيم المحورية، واستغلال التشبيه والمجاز في تقريب الأمور الصعبة إلى عقل الطفل.

●**التواصل والتعامل مع الآخر الذكي:** يحتاج عصر المعلومات إلى تنمية مهارات التواصل لدى الفرد والقدرة على تنويع أطواره كالتواصل عن بعد مثلا ولا حاجة بنا هنا إلى أن نؤكد دور اللغة في هذا الصدد سواء من حيث تنمية مهارات اللغة الأساسية وتنوع هذه المهارات، فبالنسبة للقراءة على سبيل المثال يجب توسيع مهاراتها لتشمل أطوار القراءة التالية:

(-) القراءة المتعجلة الماسحة skimming بهدف الإلمام السريع بالموضوع الذي يتناوله النص.

(=) قراءة الالتقاط scanning بهدف العثور على معلومة معينة داخل النص.

(ج) القراءة المتعمقة لكشف مضمون النص وتمييز بنيته.

وبالنسبة للكتابة أيضا فقد تنوعت أطوارها لتشمل بجانب الكتابة العادية كتابة النقاط المركزة bullets وكتابة صفحات الويب وكتابة التشعب النصي hypertext.

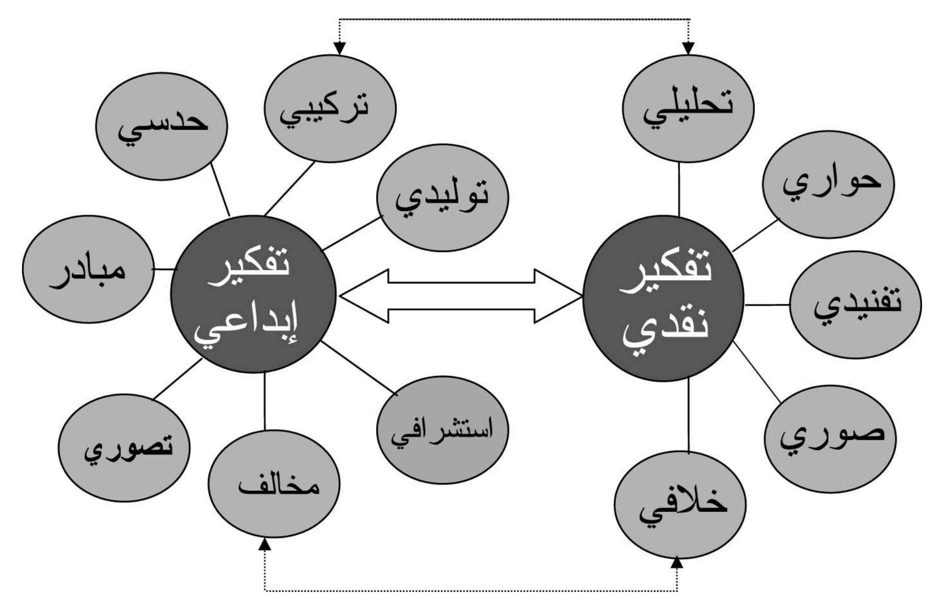
إضافة إلى ما سبق يتطلب التواصل الفوري عن بعد ضرورة الدمج بين مهارتي القراءة والكتابة، حيث تتلاحق العمليتان بسرعة جيئة وذهابا كما يحدث في حلقات الدردشة.

3 : 3 اللغة ونمطا التفكير الأساسيان: فجر مجتمع المعرفة مفهوم التفكير الذي أصبح يمثل طيفا محددا من أنواع التفكير التي باتت تشمل:

- التفكير التحليلي
- التفكير التركيبي
- التفكير الصوري formal
- التفكير التوليدي
- التفكير التنفيذي
- التفكير الخلافي
- التفكير الاستشرافي
- التفكير التصوري fugurative
- التفكير المخالف أو المختلف
- التفكير الحدسي intuitive
- التفكير المبادر
- التفكير الحواري (المشارك)

وقد جرى العرف في المجال التربوي على إدراج هذه الأنواع من التفكير تحت نمطين أساسيين هما:

التفكير النقدي والتفكير الإبداعي واللذان يرتبطان كما يوضح شكل 4 ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا



3 : 4 اللغة وتنمية التفكير النقدي: لتحديد دور اللغة في تنمية نمط التفكير النقدي نوجز أدناه علاقة اللغة بأنواع التفكير المرتبطة بهذا النمط كما هو موضح في شكل 4:

(أ) اللغة والتفكير التحليلي: تزخر اللغة بأدوات التحليل مثل:

- تحليل الكلمة
- تحليل الكلمة إلى معانيها وتحليل المعاني إلى سمات دلالية
- تحليل الجمل إلى مكوناتها الإعرابية
- تحليل مضمون النص إلى أفكار رئيسية وفرعية

(ب) اللغة والتفكير الحواري: تتوقف فاعلية التفكير الحواري (التشاركي) على فاعلية التواصل اللغوي بين المشاركين في عملية التفكير الجماعي، ويشمل ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- التمييز بين الحقائق والآراء وبين الأسباب والنتائج
- مهارة طرح الأفكار والأسئلة
- القدرة على استنتاج المواقف وتلخيص وجهات النظر

(ج) **اللغة والتفكير التفنيدي:** تدعم اللغة التفكير التفنيدي بعدة وسائل نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- دور اللغة في تحقيق التماسك السياقي والترابط المنطقي ومن ثم إظهار مواضع الخلل التي يمكن من خلالها تصنيف أساليب المحاجاة التي توفرها اللغة
- استخلاص الأسانيد وتعميمها

(ء) **اللغة والتفكير الصوري:** اللغة هي وسيلة مثلى للتجريد والتعميم لذا فهي تستخدم لتمثيل قضايا المنطق الصوري.

(هـ) **اللغة والتفكير الخلافي:** توفر اللغة وسائل عديدة لعقد المقارنات وإبراز مواضع الاتفاق والانشقاق علاوة على أدوات التفصيل والنفي التي عادة ما يلجأ إليها التفكير التفنيدي.

3 : 5 اللغة وتنمية التفكير الإبداعي: والشعر – كما يقول أرسطو- لا يقص علينا ما حدث، بل ما كان ممكنا أن يحدث. بقول آخر، إن الشعر من خلال أداة اللغة، يولد ويمتد صوب اللانهائي.

اللغة وسيلة البشر لممارسة الإبداع على مدار حياتهم اليومية؛ فهي – أي اللغة- لا تتوقف عن ابتكار العبارات الجديدة، والتوسع في استخدام الألفاظ واستحداث التكنيكيات اللغوية لأغراض الإيضاح أو الإقناع أو التهرب أو التمويه وخلافه، وصدق من قال إن اللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة.

وقد حدد تقرير اليونسكو الشهير "التعليم ذلك الكنز المكنون" أربع غايات أساسية لتربية عصر المعلومات هي: تعلم لتعرف – تعلم لتعمل – تعلم لتكون – تعلم لتشارك الآخرين، وكل من هذه الغايات ذو صلة وثيقة بالإبداع لغويا، لذا فالطفل لا بد أن يبدع لغويا لكي، "يتعلم ليعمل"؛ فالعمل – في عصر المعلومات – يعني العمل المبدع، والعمل المبدع يتوقف – بدوره- على تنمية قدرة الطفل على توصيل أفكاره وبلورتها من خلال تفاعله مع الآخرين. والطفل لا بد

أن يبدع لغويا لكي "يتعلم ليكون"؛ فلكي "يكون" لابد أن "يكون" مبدعا لغويا؛ حتى يثبت تميزه وتفرده، واللغة من أهم وسائل التميز. والطفل لابد أن يبدع لغويا لكي "يتعلم ليعرف"؛ فمعرفة عصر المعلومات لا تعد تحصيلا، بل انتقاء واستخلاصا وتوظيفا، وكلها أمور ذات صلة وثيقة باللغة، والطفل لابد أن يبدع لغويا لكي "يشارك الآخرين"، يقاسمهم الحوار، ويتذوق آدابهم، ويمزج تراث فنونهم بتراث أمته، وجميعها أمور وثيقة الصلة باللغة.

وقد خلصت الآراء إلى أن الإبداع يتوقف على عدة قدرات ذهنية من أهمها الجمع والقلب والحذف واستحداث الدليل، ولي عنق الحقيقة. ويمكن لنا تخصيص هذه القدرات الذهنية العامة لغويا ونكتفي هنا بإشارات سريعة للمقابل اللغوي لها، أوردناها في الجدول أدناه:

القدرة الإبداعية	المقابل اللغوي
الجمع	آلية المزج في تكوين الكلمات (مثال: تزلج = تزحلق + ثلج)
	العطف النحوي بأنواعه
	دمج معاني الكلمات (مثال: سرى أي سار ليلا)
	دمج معاني الجمل (مثال: هرب فلان وفلان تجمع بين معاني القيام بالفعل والمسبب له والمصاحبة)
القلب	قلب موضع الصفة في النعت السببي (مثال: جميل الوجه)
	قلب المفعول نائب فاعل (مثال: يؤمر الجنود)
	التأخير والتقديم (مثال: إذا بلغ الفطام لنا رضيع)
	قلب جملتي الشرط (مثال: سنكرمه إذا ما جاء)
	قلب المعنى (مثال: السرطان يشفي من التدخين بمعنى يميت المدخن)
الحذف	الاختصار (مثال: البسملة)

القدرة الإبداعية	المقابل اللغوي
	الإيجاز (مثال: يقول للشيء كن فيكون)
	الحذف على العهدية (مثال: يقرأ كثيرا)
البديل	المترادفات
	إعادة الصياغة
	تعدد صور البناء للمجهول (مثال: فُرط العقد، تم انفراط العقد)
لي عنق الحقيقة	ولم أجد مثالا أفضل من إساءة استخدام جولدا مائير لإبداع اللغة عندما تقول "لن نغفر للعرب أن جعلوا منا قتلة)

وختاما نقول أن تربية الطفول لابد أن تسعى إلى تحبيب الطفل في لاشعر لكونه من أكبر مصادر تنمية الإبداع.

المراجع:

- علي، نبيل – حجازي، نادية: "الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة" – سلسلة عالم المعرفة –الكويت – أغسطس2005.

-Campell, Jermy : 1982, Grammatical Man – Information Entropy, Language, And life, Simon and Schuster, Inc New york.

-Dr. Kuhl, Patricia K.: 2002, “Born to Learn: Language Reading, and the Brain of the Child”, Early Learning Summit, Northwest Region.

ترجمة: الدكتور محمد يحياتن.
مقال أعدّه: قبايلي عبد الغني
جامعة بجاية

يخيّل إليّ - أحيانًا- أنّني لا أعرف سببًا وجيهًا يجعلني أعتقد — ولو لوهلة- أنّه بإمكان اكتشاف ما أن يسعد البشر - مرّة أخرى- بقدر تلك السعادة التي خفق بها قلبُ الإنسان البدائي عند اكتشافه للنار، كما أنّني لا أعرف سببًا كافيًا يجعلني أعتقد معه أنّنا أجناسٌ مختلفة أو أعراق متعدّدة أو حتّى سلالات متنوّعة، قد نكون كذلك فيما مضى، لكنّنا اليوم مجتمع واحد في قرية كونية واحدة تحكمها حتميات واحدة، وتصبو إلى هدف واحد وهو: **الإنسانية والعالمية.**

وبالعودة إلى تاريخنا نحن البشر قليلاً في الزمن إلى الوراء، نجد أسلافنا من الحضارات المختلفة قد مهّدوا إلى خلق هذا المجتمع الإنساني الذي نحن عليه، فبالرغم من أنّهم عاشوا في حضارات بعضها قديمة وأكثرها قدمى، إلاّ أنّنا نعرف تمام المعرفة "بوذا وكنفوشيوس، وبابل وذريته من السومريين والآشوريين والأكاديين" ونسمع عنهم قصصًا نفهمها، أبطالها: توت عنخ آمون وإمنحوتن مع إبنه إخناتون،[1] ونعلّم أبناءنا ملاحم كثيرة، مثل: الشهباطة الصينية، والمهابارت الهندية،[2] بالإضافة إلى قصّة الخلود الممتعة لـ"أينكيدو" في ملحمة "جلجامش" العراقية، والأديسا مع الإلياذة الهلينيتين، والإنيادة الفرجينية الرومانية، فمن أين لنا كلّ هذا والعديد غيرها من دون الترجمة التي لا تتوقف عن دفعنا إلى الإستوحاء لنخلق الجديد سواء عبرنا الزمان لننشر عن الحضارات القديمة، أم عبرنا المكان لننقل عن الغرب.

الترجمة –إذًا- فنّ لطيف يسعى إلى رفض العزلة والتزمّت، وتنصح بالتفتّح والحوار عبر المكان والزمان لبناء جسور الأخذ والردّ المعرفيين والثقافيين بين الأجناس والأمم، وبين اللغات وأبناء البشر.

ليس بعيدًا عن هذا السياق، يقوم الباحث في هذه المقالة بمراجعة كتاب لمؤلّفة عملاقة في عالم الترجمة، وهي الأستاذة: جوئيل رضوان، والكتاب، هو: **موسوعة الترجمة،** Encyclopédia de la traduction "ترجمه إلى العربية ونقله الدكتور الفذّ: "محمد يحياتن" وقد نشره مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر بجامعة مولود معمّري – تيزي وزو- الجزائر سنة (2010م).

مع الوهلة الأولى يتّضح جلّيا من عنوان الكتاب، أنّه يجمع أخبارًا ثمينة ومتعدّدة عن تاريخ الترجمة وأنواعها والقضايا النظرية فيها عند المترجمين القدماء من خلال ملاحظاتهم السديدة في هذا الركن الركين من المعرفة الإنسانية، وعند النظريات والمناهج التي أصبحت عليها في الفترة الحديثة، وهذا الجمع من طبيعته أن يكون مفصحًا عن الإلمام الواسع والثقافة العميقة للمؤلّف بالمعطيات والمواد العلمية التي يشترطها هذا النوع من البحوث.

وعليه فإنّني أعتقد أن عرضًا علميًا لما يحتويه هذا الكتاب من معلومات مسهبة وإحاطة ملمّة يعدُّ عملاً شاقًا ومجهدًا، لا يختلف فيه عاقلان أن الزبر فيه يحتاج إلى متابعة شاسعة وإلمام واسع بهذا الفنّ الخصب مع الاضطلاع العميق بالمقولات العلمية والتوجّهات المنهجية، التي تحكم مفاهيمها وتفصّل في إشكالاتها، فضلاً عن الحاجة الملحّة إلى تدعيم آرائنا بجانب وفير من المعارف العلمية والعلوم الإنسانية المختلفة؛ كاللغوية والإيتيمولوجية والأنثولوجية والاجتماعية والفلسفة، وخصوصًا التاريخية، إلى جانب إتقان لغات عديدة وعلوم تقنية وتجريبية، وغيرها ممّا قدّمته المعرفة الإنسانية في ميادين مختلفة.

كما أنّه ينبغي ألاّ ننكر أنّ مراجعة كتاب ما، يحتاج إلى معرفة خصبة بالصنف الذي ينتمي إليه، وإلاّ فإنّ أيّ بحث يقدّم فيه يكون عملاً أجثمًا فنحن أمام كتاب علمي ترجمه إلى اللغة العربية باحث لديه تاريخ طويل ومعرفة

عميقة بالترجمة، لهذا فإنّنا في الواقع لسنا أمام كتاب واحدة، بل كتابان وهذا جَهْدٌ مضاف آخر يحتاجه التحرّي العلمي الدقيق في البحث والتحليلات.

فانطلاقًا ممّا مهّدت به، فإنّ هذا الجانب من التحليل والنشر –فيما أنا معتقد به- أشدّ جهدًا وأكثر غورًا ممّا قد يستنزفه موضوع علمي أو لغوي ما بالإضافة إلى أنّنا - نحن الباحثين- على قلّة الممارسة وشاحبي التطريز في النظم من قبل، ومن ثمّ فإنّني أرى سببًا وجيهًا في استأذان المؤلف والمترجم معًا في أن يكون أوّلُ عقدٍ أنْظِمُه على صدر اللغة العربية واقعًا على مؤلفيهما الثمينين فإنْ أصبحت بسهمي فذاك رجائي وأملي، وإنْ أخطأت عين المعنى وأدرت وجهي عن الحقيقة، فعذري أنّني صوّبت من أوّل كنانة ألبسها، كما أنّه لا يفوتني في هذا المقام أنْني سأحاول تهذيب ملاحظاتٍ معيّنةً أراها صحيحة في مواقعها وعليه فإنّ بلوغ الموضوعية تعدّ من صميم هذا المقال.

أ)- دراسة العنوان: من الأمثلة العلمية العربية المشهورة قولهم: "**الكتاب يقرأ من عنوانه**" وعنوان هذا الكتاب: "**موسوعة الترجمة**" فكيف يا ترى نقرأ هذا الكتاب بهذا العنوان؟

إنّ الكتاب –إذًا- ملخّصٌ في كلمتين مفتاحتين، هي: "**موسوعة**" وكلمة "**الترجمة**"، أمّا الموسوعة فهي كلمة محاقلة للوَسَعِ والشساعة والتوسّع، والسعة والواسع، والمتّسع، وأسيع.. الخ، وكلّها تدلّ على إبتعاد أطرافها وعدم تقارب مداخلها، أمّا إتيمولوجيًا، فغالب الظنّ أنّها كلمة بان استعمالها وإطّرد تداولها في اللغة العربية بعد القرن السادس للهجرى،[3] لكنّنا بجعلنا إيّاها مرادفة لدّال اللاتني "Encyclopédia" فكأنّنا بها أوسع من كلمة "**المعجم**" هذه الأخيرة التي تطلق عادةً على مخزون لغوي وذخيرة لسانية محدّدة، فضلا عن معلومات مسهبة يقدّمها عن اللغة والمتلاغين عند دراسته لكلماتها، في حين تتجاوز "**الموسوعة**" إلى دراسة الكلمة والعالم المحيط بها؛ من حيث ظهورها لأوّل مرّة وتاريخها وعلاقاتها بمرادفاتها واشتقاقاتها وخصوصا قياس تغيّراتها الدلالية من زمن إلى آخر ومن مستعمل إلى آخر [4] فهي –إذًا- توسيع في المادة التي تدرسها، ومادة هذا الكتاب، هي: "**الترجمة**" فمن الآن فصاعدًا سأعتبر هذا الكتاب ملخصًا

لكلّ ما يمكن أن يتّصل بالترجمة، وتفصيلاً لكلّ مناهجها ونظرياتها وتاريخها ومصطلحاتها وأدواتها الإجرائية وأركانها وحدودها ورؤاها، أمّا في الجانب الغرماتيكي فقد جاءت كلمة "**موسوعة**" عاريةً من "**أل**" لتعرّف بإضافتها إلى محذوف مؤّنث مقدّر في المعنى قصد الإخبار عنه، وما بعدها فقد أضيف إليها، والجملة الخالية من الحركة والزمن على الاسمية الواصفة صلة وصل لا محلّ لها من الإعراب.

أمّا الترجمة: فلها معنيان؛ **سيرة شخصية معيّنة لتاريخها وحياتها** كما نقول في كتاب "**العبقريات**" للعقاد إنّه ترجمة للصحاب الأكرمين، ثمّ **تفسير الكلام أو شرحه بنقله من لغة إلى أخرى**، وقد وجدت في لسان العرب ما هذا خبره: "**التُرجُمان والتَرجمان؛ المفسّر للسان ... هو الذي يترجم الكلام؛ أيّ ينقله من لغة إلى أخرى، والجمع: التَّرجم والتاء والنون زائدتان..**"[5] أمّا القاموس المحيط للفيروز آبادي، فقوله: "**الترجمان: المفسّر؛ وترجمه وترجم عنه، والفعل يدلّ على أصالة التاء..**"[6] وعلى عكس كلمة "موسوعة" فإنّ كلمة "الترجمة" عريقة جدًّا في اللغة العربية وأحتجّ لذلك بقول الراجز الجاهلي:

وَمَنْهَل وَرَدَتْـه إلتقاطًـا

لم ألق، إذْ وردتُه، فُرّاطَـا

إلاّ الحمام الورق والغطاطا

فهنّ يُلغطن به إلـغاطـا

كالترجمان لقي الأنبـاطا. [7]

وقد ذكر الأستاذ "**محمد ممدوح خسارة**" أنّ أساس الفعل [**رجم**] كما هي شائعة الاستعمال في اللغة العربية والآرامية والأوغاريتية وغيرها، وأنّ "**التاء**" زائدة، وسبب زيادتها يحتاج إلى معرفة عميقة وبحث دؤوب عن تاريخ الكلمة،[8] أمّا ابن قتيبة فغالب الظنّ عنده أن الترجمة على وزن "**تفعلة**" من الرجم، يقول: "ثمّ وقع خلاف هل من الرجم بالحجارة لأنّ المتكلّم رمي به أو من الرجم بالغيب لأنّ المترجم يتوصّل لذلك به.."[9] فأيًّا كان المعنى الذي يمكن أنْ تتحمّله هذه الكلمة إلاّ أنّها قد وردت الفارسية "**ترزبان**" وفي الآرامية "**ترجوم**" وفي الأكادية

والسيريانية والعبرية والحبشية بنطق مختلف إلاّ أنّها جميعها متفقة على معنى واحد، وهو: **تفسير الكلام وإبانته**.[10] ولكن الترجمة عند أهل هذا العصر قد توسّع معناها لتشتمل العلم والصناعة اللذين يساعدان على التعرّف والكشف ونقل الآداب والإطّلاع والاستفادة ممّا صنعه غيرنا والوصول إليه في مجالات الآداب والعلوم والفنون على نحو علميّ موضوعي قابل للقياس والمعايرة.

ب)- دراسة في مقدّمة الكتاب: لقد ابتدئ الكتاب بمقدمة وجيزة قدّمها الدكتور "**صالح بلعيد**"، يبيّن فيها الأهداف التي تلخص طموحات الكتاب، من تبسيط قضايا الترجمة النظرية والتطبيقية والمهنية، وأولوية تقديم تاريخ وجيز لفن الترجمة منذ أقدم العصور إلى يوم الناس هذا، وقدّ شدّد المقدّم على أهمية الفهم الدقيق لطبيعة وأبعاد الترجمة المختلفة، ولم يخلّف الإشارة إلى أهمّ جدل قام بين المتلقين للترجمة الذين انشقّوا على أنفسهم إلى قسمين، أحدهما: ضدّ الترجمة، فهو معارض لأيّ نقل يصنّف في خانة الأعمال المترجمة، وشعارهم في ذلك "**الترجمة خيانة**" فحتّى وإن كانت وافية بالغرض الذي وضعت الترجمة لأجله إلاّ أنهم يندّدون بها ويرفعون الشعار القديم المعرف في الأدبيات الفرنسية، ونصّه: La tradution est comme une femme belle et infidèle" والصنف الثاني الذي يؤيّد إعمال الترجمة ويثق فيها ويستبشر بها خيرًا منوّها بفضلها ومساهمتها الفعالة والوظيفية في خلق ما نسميه نحن الباحثين"**القرية الكونية**" وبعدها انطلق المقدّم إلى إبانة مكانة المترجم ومنزلته عبر العصور، وهنا يرى أن المترجم لم يحظ بالمكانة التي تليق به، ولكنّه نوّه به وذكر أن الحقيقة الحديثة للمترجم لم تكن كما كانت عالة على الناس، وإنّما اشتدّتِ الحاجة إليه فرفع بذلك من غياهب الرقّ ليصبح سيّدًا في قومه.

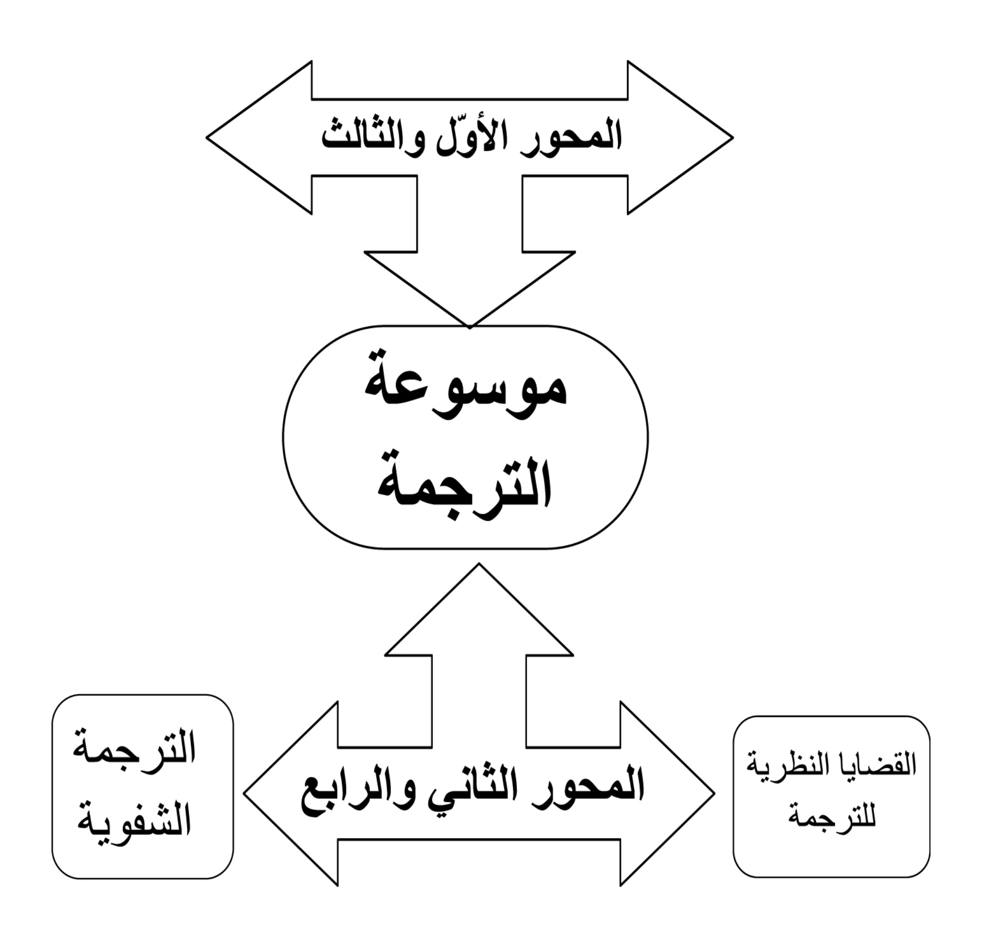
وبعد هذه اللآلئ التي أتى على ذكرها عرّج على أنواع الترجمة، ليفصلَ في الترجمة الشِفوية من حيث أبعادُها وخصوصياتُها ومبادؤها، وكذلك كان الأمر عند الترجمة التحريرية.

وخلص بعد إذّاك إلى أن هذا الكتاب لا غنى عنه لمن يروم الزاد ويطمع في العلم ويرغب في معرفة عن فعل الترجمة، مع استصدار اعتراف أصيل محتواه: إنّ اللغة العربية فقيرة جدًّا لمثل هذه المؤلفات ومازالت تعاني الأمرّين من غياب فيالق

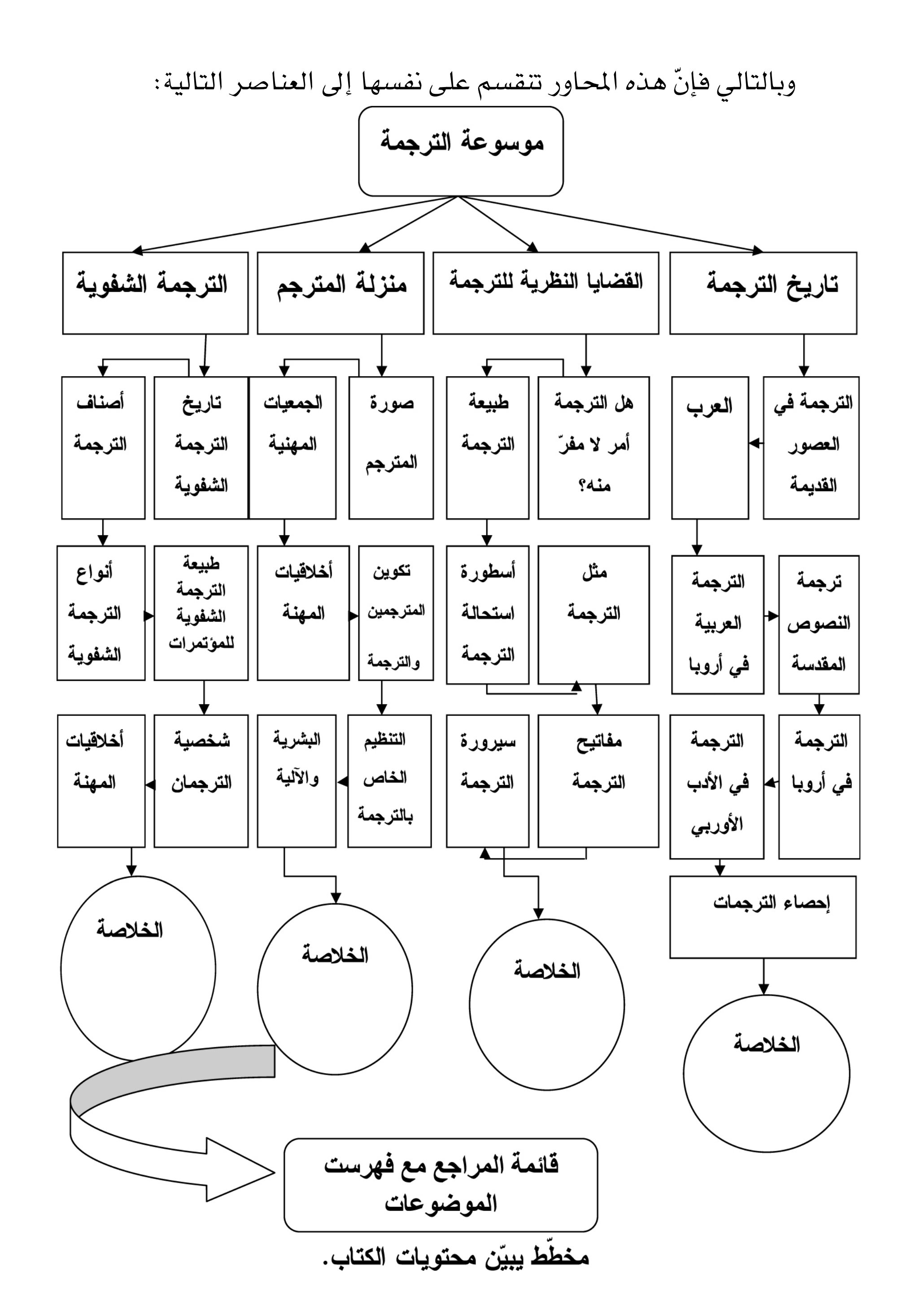
مجتمعة تعمل على الترجمة العربية المحترفة، فما لنا اليوم في هذا المجال إلاّ مجهودات شخصية يسهر على رفع مستوى وعينا بفعل الترجمة.

وفي خاتمة هذه المقدّمة أشاد بالعبقرية الفريدة التي استطاع بها المترجم "**محمد يحياتن**" الذي أغرق النصّ الأصلي بفعلته التي فعلها في هذا الكتاب الذي يجعلنا نعتقد عند مقارنة النصّ الأصلي بالمترجم وكأن المسألة عكست بحيث يتحوّل النص الأصلي إلى مترجم والعكس صحيح.

ج)- دراسة في المتن (العرض): بعد تصفّح عميق للكتاب نلاحظ -ومن الوهلة الأولى- أن صاحبة الكتاب لم تنظر في موضوعها من خلال أبواب،[11] وإنّما كان تقسيمها له إلى محاور كبرى وفصول تناولت فيها موضوعًا واحدًا وهو: "**الترجمة**" فهذه المحاور المؤتلفة أربعة منظّمة بشكل منطقي، ومرتبة على أولويات إشكالها، فلمعرفة علم الترجمة؛ بمعنى كيف كانت وكيف أصبحت كان لزامًا تقديمُ عرض تاريخي يتناول تدرّجها، ويكون -بذلك- لائقًا النظرُ في القضايا الجوهرة لهذا العلم، فضلا عن فسح مجال خصب لأصالة الترجمة وطبيعتها، وينبغي في هذا الشِقّ من العمل ألاّ ننسى التعرّض للمترجم؛ صورتُه وأخلاقياتُه والتكوين الذي يلزمه، وفي المحور الأخير كان تعرّضه للترجمة الشفوية أمرًا لا بدّ منه حتى يكون الدخول إلى أصناف الترجمة وأنواع الترجمة الشفوية دخولاً منطقيًا وممتعًا في آن. وفي العموم فإنّ أهمّ القضايا التي دندن بها الكتاب ممكنٌ ترجمته في الخطاطتين التاليتين:


المحور الأوّل والثالث
موسوعة
الترجمة
الترجمة
الشفوية
المحور الثاني والرابع
القضايا النظرية
للترجمة

وبالتالي فإنّ هذه المحاور تنقسم على نفسها إلى العناصر التالية:



مخطّط يبيّن محتويات الكتاب.

د)- تحليل المحتوي:

د/أ)- تحليل الفصل الأوّل: من الحقائق الثابتة في كلّ العلوم والفنون والصنائع أن بداياتها تكون –دائما- بسيطة وساذجة وأحيانًا شاحبة، وهذه الحقيقة العلمية تنطبق على علم الترجمة؛ لذا نجد المؤلّفة تبدأ موسوعتها بالمسوغات الدينية المحفزة لفن الترجمة، هذا البداية الموغلة في أعماق التاريخ فهي تعود بنا إلى أبي البشرية الثاني - نوح عليه السلام- في القصة المشهورة بين صفحات التاريخ والكتب الدينية المقدسة والمعروفة بـ "**برج بابل**" أين خاضت الألسنة وأبهمت اللغات على تعدّدها، فهي بذلك أشدُّ حاجةً إلى ابتكار وسيلة للتواصل والتفاهم، وهنا وضعت البذرة الأولى للترجمة، على أنّها لا تعدو إلاّ أن تكون إشارتٍ بالأيدي ومقابلةَ دال لغوي بنظيرها في اللغة المستهدفة، فإذا أخذنا في الحسبان بأنّ الفاصل التاريخي الصارم بين مرحلة اللافكر والفكر واللاأدب والأدب أو اللافنّ والفن قد أعلنه الشاعر الهليني "**هوميروس**" في حدود نهاية القرن السابع وبداية القرن السادس قبل الميلاد، فإنّ الترجمة قد ظهرت قبل هذا بكثير، وحسب المؤلفة فقد تجلت في ترجمة الملاحم والأساطير، مثلما هولسان الحال في ترجمة الملحمة السوريانية "**جلجامش**" إلى الـ"حيتية والهورية" انطلاقا من السومرية،[12] وهذا دليل مصقاع على أن قصب السبق كان لسكان الشرق الأوسط، وبالتحديد بلاد ما بين النهرين التي تَرْشَحُ –أيضا- بأبي القانون البشري، الملك الأعظم "**حمورابي**" (1700ق م)، حيث إنّ الهوريتين قد ترجموا من الأكادية قوانينه ونظمه.

ولا يمكن بأي عبارة علمية ممكنة الحديث عن العالم القديم دون الولوج إلى سكان أهل الأرض "الفراعنة- مصر" هذه الحضارة التي لم يشهد العالم القديم نظيرها لكثرة إزدهارها وتنوّع علومها وفنونها، وإحصاء ما لهم من العلماء والحكماء والأدباء وحتى الأمراء من صيت شاهق وفد عال ولهذا المسوّغ عمدت بلدان جارة إلى الترجمة عنها، والإغتراف من وِرْدهم.

أمّا أهل يونان فقد كانوا أمّة حضارة وفلسفة وفكر وأدب، ورغم ذلك إلاّ أنّ المؤلفة ترى الترجمة عنهم شاحبة مكفهرّ وقليلة معدودة، وقد يعود ذلك عندهم إلى تكبّرهم عن نتاج الأمم الأخرى، فقد سمّوا كلّ من سواهم "**البربر**" فأنّا يتعلمون منهم، وأنّا يترجمون عنهم!! وبعد ذلك تتصرف المؤلفة إلى العرب هذه الأمّة التي قام شأنها على أعظم حضارة تجمع بين بناء الروح وتصفية المادة والترجمة واحدة من الفنون التي عزّ سلطانها في هذه الحضارة، لذلك فإنّ أعظم المؤلفات العلمية والفلسفية والأنثولوجية قد نقلت إلى العربية في العصر الذهبي (ق2- 3 للهجرى) على يد الفيلسوف الأعظم "**أبي يعقوب بن إسحاق الكنّدي**" والمعلّم الثاني "**الفارابي**" والحكيم "**إبن سينا**" و"**إبن رشد**" كلّ هؤلاء والعديد غيرهم قد حوّلوا مؤلفاتهم إلى تراث إنساني يحفظ مبادئ الفكر البشري من الأعمال التي ضاعت في غسق التاريخ وإستحال وصولها، فأشعلت لهيب الفكر ودبّت المعرفة في الأمم اللاتنية الغريقة في غياهب ملرحلتها الظلماء آنذاك.

وفي الحقيقة إنّ هذا التأثر بالتراث العربي العملاق لم يختص بهديه الإسبان فقط، بل طال أروبا مشرقا ومغربًا، وهذا ما كشفته المؤلفة في تفسيرها الخاطف لازدهار الطبّ والفلك والرياضيات بين القرن الحادي عشر إلى غاية القرن الثالث عشر للميلاد، وأوعزت كلّ ذلك إلى فضل علماء العرب ومرونة اللغة العربية، فهم –العرب- لم يؤثروا فقط بتدعيم المتن اللغوي اللغة الفرنسية والإنجليزية والألمانية والإسبانية، بل تعدّى تأثيرهم إلى بناء فكر أروبي كامل، وهذا ما حولت المؤلفة إظهاره في أعمال "**رامون مارتان**" والكتلوني "**ريمون لول**" - قبير بجاية 1315م- أمّا القرن الرابع والخامس عشر فقد كان حثّ المجمع الديني لـ"فينا" على دراسة العربية لتليه بعد قرن من الزمن أعمال "**غيوم بوستيل**" ثمّ "**سكاليجر**" بإنشاء أوّل أستاذية للغة العربية عام: (1539م) وقد لاحظنا دوريا مع الموسوعة طبع أعمال الحكيم العربي "ابن سينا" عام (1586م) لأوّل مرّة تحت رعاية أسرة "**مدسيس**" بفلورنسا الإيطالية، وفي القرن

السابع عشر "**قرن العشاء الأخير قبيل الحضارة**" قد بدأت الحروب الكروازادية تأخذ شيئًا من التراجع فاسحةً المجال لزمن العلم والمعرفة؛ فاستهدفت المصادر العربية والإسلامية ممّا كتب بالفاريسية والسيريانية، مثل أسرة "**يوكوب**" وأعمال الإنجليزي العبقري الضابط "**وليام جونس**".

وفي القرن الثامن عشر فقد امتدّ الزمن وتسلسل العقل ليسجل توسع الترجمة الأروبية للنصوص العربية، هذه الأخيرة التي بدأت بأعمال "وليام جونس" وختمت بمؤلفات "أنطوان ڤالان" مرورًا بـ"دير بيلوا" صاحب المكتبة الشرقية والعملاق الفرنسي "سيلفيستر دو ساسي" و"هامر برڤستال".

كلّ هذه الأعمال وأخرى كانت تفيدها وتغذّيها اللغة العربية من دون أن تستفيد أو تتغذي من الأمم الأخرى منذ زهو أيام البغدادية ليعود إليها شيئ من الحظ مع البعثات العلمية التي أشرف عليها الباشا "محمد علي" (1804- 1849م)، وأشهر مترجمي هذه المرحلة صاحب "الإبريز" رافع رفعت الطهطاوي وقد حاول الكتاب بطريقة غير مباشرة حصر الأعمال المترجمة في الأدب والفنّ دون الأصناف العلمية الأخرى سواء أكان الأمر في المشرق العربي (مصر ولبنان)، أم في المغرب العربي (تونس والجزائر).

وبعد هذه السياحة التاريخية الخاطفة لعلم الترجمة في القديم والعصور الوسطى خلصنا مع المؤلفة إلى أنّها –الترجمة- قديمة- العهد والمهد، وأقدم وبكثير حتى من الدراسات اللغوية، لكنّها بقيت تابعة لممارسات فكرية أخرى كالأدب المقارن مع بداية القرن الماضي، وأهمّ منعطف تراه المؤلفة متميّزًا هو قابليتها لاستحداث أدواتها البحثية التي تزخر بها التقنيات الجديدة.

لكن قبل الولوج إلى ذلك بودّي مناقشة بعض الأمور التي تبدو لي مهمّة هذه الأمور أجعلها في العنصرين التاليين:

أ/ اليونان لم يكونوا كثيري الترجمة هي حقيقة، لكنّها ليست بهذه الحدّة الدقيقة، لأنّنا بالعودة إلى المؤرخ الأسطور الهيليني "**هيرودوت**" فإنّنا نجده

قد ترجم قصصًا كثيرة جاءت متفرّقة في مصنّفات مريديه عن الأمم الأخرى ثمّ إنّ اليونان أمّة غازية منذ القدم، خصوصًا في عهد ألكسندر بن فليب المقدوني الملقب بـ "**ألكسندر الأكبر**" ومن البديهي أنه كان يصطحب في جيشه كتيبة من المترجمين ومن جهة أخرى فقد علّمه أستاذه أريسطوطاليس مكانة المعرفة والعلم حتى تلكم العلوم المعارف الناتجة عن الأمم الجارة، فضلا عن مصاهرته للأميرة البابلية، فهذا الشّق فيه نظر.

ب/ في هذا الموجز السريع عن الترجمة وبالتحديد في العالم القديم، لم يشر الكتاب ولو من بعيد إلى الترجمة في السومرية والبابلية والسومرية والأكادية، خصوصًا وأنّ أعظم الترجمات قد حدثت في هذه الأمم، ودليل ذلك أن المعاجم رباعية اللغة وثلاثية اللغة فضلا عن الثنائية إنبنت أساسًا على الترجمة هم من ابتكرها أوّل مرّة، ومن جانب آخر فإنّ الكتاب لم يذكر البتّة حضارة الرومان التي قامت بنقل كل شيء من اليونان، وعندما نقول كلّ شيء فليس المقصود به المبالغة وإنّما بالمعنى الدقيق للكلمة فقد نقلوا آلهتهم فعبدوها في روما، ونقلوا كلّ ما يمكن حمله من الحجارة والعروش والمعابد، وحتى مؤلفاتهم جميعا قد أحضرت، وشاهد ذلك أنّنا جميعًا نسمع عن "**فنّ الخطابة**" لأريسطوطاليس ولكنّنا لم نقرأه يومًا وإنما نقرأه من كتاب روماني بالعنوان نفسه لـ"شيشرون" وما معنى مقابلة الإلياذة الهوميرية بالإنيادة الفرجيلية لو لم تكن الأمّة الغالبة –الرومان- مولعة بتقليد المغلوب - اليونان- فكيف يمكن تصوّر فن الترجمة في هذه المرحلة غير كونها في أبهى حلّة لها؟

أيًّا كان الأمر فإنّ الكتاب قد تعرض إلى مكانة الترجمة العربية في الشرق الأوسط التي أصبح معتادًا ربطُها بـ"بيت الحكمة" وبالخليفة العباسي "المأمون" وأيّ مأمون نتحدّث عنه في دنيا العلم، إنّه "**عالم الخلفاء وخليفة العلماء**" فالصفة لا تختلف عن الموصوف لذلك فإنّ الترجمة أصبحت عندهم مرادفة

للذهب وتوزن به، لذلك كانت نفتّق في نفسها طرائقًا طريفة، وهي حسب المؤلفة كما يلي:

1)- ترجمة النصّ الأصلي؛ نقد المصادر وتحقيق النص الأصلي.

2)- ترجمة هذا النصّ بفعل مترج.

3)- عمل المحرّر الذي يساعد المترجم.

4)- مراجعة الترجمة بفعل المراجع.

وبعد تحديد هذه المراحل نوّهت المؤلفة بالمجهودات البغدادية في الترجمة وثمنتها، لا على المستوى المحلي لها فقط، وإنّما على المستوى العالمي، مع تأثرهم بما نقلوه من العلوم والأفكار، وهذا التأثير كان متعد ويتجلى وجه التعدّي فيما ترجم عن العرب إلى الإسبانيا، هذه الأخيرة التي حاولت نقل اللآلئ العربية إلى لغتها، وكان لها ذلك في أعمال مترجمي مدرسة "طليطلة" من "دومنيكري قوند سالفي وأسلم بن داوود" لمؤلّفات الفرابي والكندي والغزالي وابن سينا.(13)

د/ب)- الفصل الثاني: وهو الفرع الذي خصّصته المؤلفة للحديث عن القضايا النظرية المهمّة للترجمة وكان من الحكمة السديدة أن ترتب أفكارها وأطروحاتها انطلاقا من طرحها لإشكال محوري في مجموعتها، وهذا الإشكال مفاده: هل الترجمة أمرٌ لا مفرّ منه؟ هذه الصيغة الإستفهامية التي تناظر وتكافئ منطقيًا ودلاليًا الإشكال التالي: هل الترجمة لابدّ منها؟

وللإجابة على هذا التساؤل بدأت المؤلفة بعرض خطورة الترجمة والمترجم في حالة عجزه أو نقص كفاءته في نقل مادته، ومن ثمّ ربطت المؤلفة حالة الترجمة بمحاولات تاريخية عيدية لإنشاء لغة موحّدة "**حلم بابل القديم**" هذه المحاولات التي باتت جميعًا بالفشل على مرّ العصور لصعوبة تكييفها مع المستعملين، وبعد يقين الإستحال إهتدي بعض المنظّرين إلى تدعيم الإزدواجية اللغوية، هذه الأخيرة التي لم تستطع الصمود أمام المشكلات اللغوية الفعلية وبالتالي فإنّ الترجمة أمرٌ لا مفرّ منه وخصوصًا وأنّنا مقبلون على حوار

الحضارات،[14] والقرية الكونية، وبعد كلّ ذلك يتعرّض الكتاب إلى طبيعة الترجمة ليعود مرّة أخرى إلى أسطورة إستحالة الترجمة، ليقدّم نظرة خاطفة عن كتاب "les belles infidèles" المنشور عام: (1953م)، الذي يقوم على هذا الموقف نظرًا لثلاثة أسباب جوهرية نجملها في الترتيب التالي:

1)- الترجمات ذات نوعية رديئة في كثير من الأحيايين، وأحيانًا ينجزها شخص له معرفة غير مباشرة بالنص الأصلي.[15]

2)- الترجمة كثيرًا ما كانت عبارة عن منتوج تعويضي، وامتداد اصطناعي لأدب أجنبي يسخّر كنموذج، مثل: اللاتنية أو اليونانية في أروبا ولكنّها تحول دون إنتاج اللغة الأمّ لأدب وطني طريف.[16]

3)- إنّ الوسائل الحقيقية كالأسلوب والبلاغة والشعر، تفلت عن الترجمة؛ لأنّها غير قابلة للترجمة والنقل إلى حدّ ما. إذًا إنّ المترجم لا يقوى على الإبانة عن البعد الجمالي للغة الأساسة الذي هو الشعر.[17]

ونظرًا لهذه العقبات وأخرى فإنّ الموسوعة قد حاولت تقديم مجموعة من الخطوات الإجرائية نلخصها على الشكل التالي:

1)- استعمال جمل تفسيرية لتقريب المعنى ولإمكانية الفهم.

2)- إعمال الرصف والتعويض إذا كان قادرًا على استفاء الغرض.

3)- احترام العدول والانزياح الذي يعبّر أحيانًا عن أفكار شخصية.

وفي العنصر الذي ساوق العنصر السابق يقدم الكتاب مراحل سيرورة الترجمة، وحسب "شوماخر" في مقال له نشر عام (1973م) تحت عنوان: " Analyse du processus de la traduction; conséquences méthodologique." فإنّ هذه العملية المعقّدة تتمّ عبر ثلاث مراحل، هي:

1)- مرحلة الاستيعاب.

2)- مرحلة المقابلة.

3)- مرحلة الترجمة.

وخلاصة ذلك كلّه أن المشكلات النظرية للترجمة تتعلق أساسًا بالترجمة الأدبية، في حين أن الترجمة العلمية لا تطرح مشكلات بهذه الحدّة، بل يكفي أن يكون المترجم على دراية كاملة بالمادة العلمية التي يستهدفها.

د/ج)- الفصل الثالث: يبدأ هذا الفصل الذي جاء على عنوان "**منزلة المترجم**" بعرض تاريخي لصورة المترجم الشاحبة في بداية الأمر، فالمترجم كان في كثير من الأحايين يضع حتى حياته على المحك بسبب هذه المهنة الشاقة، وقد أبرز الكتاب أسماءً عديدة ممّن صعبت عليهم الحياة جرّء هذه المهنة ومنهم من قتل وسجن وعذّب، فما يكون جزاء الخائن؟ فجزاؤه هو جزاؤه، هذه الحقيقة تنسحب حتى على القرن العشرين، وبطريقة غير مباشرة حاول الكتاب أن ينبّهنا إلى أنّ هذه الحالة التعيسة للمترجم أدّى إلى قيام منظمات وجمعيات دولية وإقليمية للدفاع عن منزلة المترجم، وقد رفع صوته أوّل مرة عام (1952- 1954م) في الدورتين السابعة والثامنة من المؤتمر العالمي لـ"ليونيسكو" حيث تمخض عنها قرارت تشجيعية لتحسين الترجمة العلمية وجمع القواميس والمعاجم المتعدّدة اللغات، وحسب الكتاب والمؤلفة فإنّ هذه القرارات قد أعطت نفسًا جديدًا وانطلاقة نوعية للمحاولات الجادة الرامية إلى هيكلة وتنظيم مهنة الترجمة، وبعد هذه الامتيازات والتحسينات التي حرّرت المترجم وسدّدت خطاه بدأ عصر الحديث عن أخلاقيات المهنة والواجبات التي تقع على كاهل المترجم هذه الأخلاقيات التي سطرتها المؤلفة في النقاط التالية:

1)- احترام السرّ المهني.

2)- الكشف عن المصادر والمرجع التي اعتمدها.

3)- الكفاءة.

4)- التحلي بالوفاء والصدق والأمانة.

وبعد إلزام المترجم بهذه الواجبات منح مجموعة من الحقوق، وعُمدة هذه الحقوق، هو: تكوين المترجم والترجمة.

ترى "جؤئيل رضوان" أن المترجم ظلّ لفترة طويلة على امتداد التاريخ يتكوّن عمليًا ومن خلال الميدان، رغم الجهود العظيمة التي بذلتها مدرسة بغداد وطليطلة وأديسا، ولم تكن البتّة منظمة خاضعة لترتيب معرفي وتدرّج زماني ولكن مع بداية الحرب العالمية الثانية ومع الحاجة الملحّة إلى فهم لغة العدّو بدأت الترجمة تأخذ مكانًا عزيزًا بين الأمم والدول، وتجلى ذلك بادئ الأمر بإنشاء معاهد ومدارس لتعليم الترجمة، مثل مدرسة "بمانهابم" في ألمانيا عام (1930م) حتى حوّلت عام (1933م) إلى "هيدلبارغ" محتفظة بالمهمة نفسها، ولدينا كذلك مدرسة جونيف التي أسست عام (1940م)، وبعدما هدأت الأوضاع وخمدت نار الحرب أنشئت مدارس عدّة في أرجاء أروبا، مثل: "زوريخ وجيمبرشيم وساربروك" وكل هذا لم يكن بعيدًا عن شهرة الترجمة في باريس عام (1951م) وكندا والجزائر عام (1967م) والقاهر سنة (1970م).

هذا ما حاولت المؤلفة عرضه في هذا الفصل مع الإلمام المثالي بالتنظيم الخاص بالترجمة، لينتهي هذا الفصل على إيقاع مقولة وظيفية جدًّا مثلت زبدة المحور، والتي مفادها: « Pour aboutir à une tradution automatique de .. qualité, il faudra passer par des études systématiques de l'analyse, de la génération et de la comparaison des langues..»؛ أيّ "**لبلوغ ترجمة آلية ذات جودة عالية، لابدّ من القيام ببحوث منتظمة من التحليل والتفريع ومقارنة اللغات**".

د/د)- الفصل الرابع: وقد خصّصته المؤلفة للحديث عن الترجمة الشفوية لما لها من فائدة جمّة، وما عليها من مشقّة فضّة، هذا الفصل الذي عرض فيه تاريخ الترجمة الشفوية الذي يمكن تأريخ أوّل الترجمات بالألفية الثالثة قبل الميلاد، وبالتحديد عند أمراء جنوب مصر الذين حاولوا حلّ مشكل التواصل لتليه محاولات أحبار الياهود عند قراءتهم للنص المقدس بالعبرية وشرحها بالآرامية، وكان للمسيحية بعدهما مساهمة فعالة حتى القرن الرابع عند تبشيرهم بدينهم، أمّا العصر الوسيط فقد أغلق على المترجم في البلاط ليكون

"الكيس" و"الهمام" و"الحكيم" وغيرها من ألقاب النبالة، كما أنّ الكتاب لم يفوّت فرصة الإشارة إلى الترجمة الديبلوماسية التي أنشأتها الإمبراطورية البزنطية، ليتوالى الزمن حتى عصر الأمم العظيمة والتكتلات السياسية والاقتصادية التي تمخض عنها المؤتمرات والاتفاقيات والمفاوضات التي يحجّ إليها شخصيات بارزة من كلّ فجّ عميق.

وفي هذا الإطار ظهرت رسميًا الترجمة الشفوية عام (1919م)، والترجمة الفورية عام (1927م) وهذا كلّه أدّى إلى ازدهار الترجمة وارتقائها، وأصبحت بذلك علمًا قائمًا بذاته، وبعد فروغ المؤلف من رصد هذه الحقائق التاريخية عمد إلى الإحاطة بأصناف الترجمة، والتي حصرت في أربعة أصناف هي:

أ)- الترجمة الاقتصادية الخاصة بالمفاوضات التجارية والصناعية التي تفرضها التعامل بلغات أجنبية.

ب)- الترجمة العسكرية، وهي متعلقة بالحروب واستراتيجياتها.

ج)- الترجمة القضائية، المتعلقة بلغة الرعية والعاميات المتنوعة والمتوزّعة على الأقاليم.

د)- الترجمة البرلمانية؛ التي تستعمل في المنابر السياسية.

فهذه الأصناف كلّها شفوية يتفاوت مدى الحاجة إليها بحسب الظروف والحاجات، أمّا أنواع الترجمات الشفوية، فهي في العموم أربعة، هي:

1)- الترجمة المنظورة.

2)- الترجمة الشفوية اللاحقة.

3)- الترجمة شبه الفورية.

4)- الترجمة الفورية.

وهذه الأنواع كلّها محتاجة إلى ثلاث مراحل، يجب أن تكون صفحًا وهذه المراحل الأربع، هي:

أ)- الاستماع إلى دال لغوي مع الإحاطة باللغة وفهم الفكر بالتحليل والتفسير.

ب)- النسيان الفوري والإرادي للدال بواسطة الذاكرة المباشرة الآنية التي تتدخل بشكل غير نشيط لتحتفظ بالمدلول فقط.

ج)- إنتاج الدال الجديد في اللغة الأخرى؛ هذا الدال الجديد يجب أن يعبّر عن كلّ الخطاب، وأن يكون مناسبًا للمرسل غليه.

ولتتكتّل هذه المراحل لتظهر دفعة واحدة يجب أن نجد كفاءة ضرورية في المترجم المتمثل في ثلاثة أفعال، هي:

الفعل الأوّل: الاستماع الجيّد.

الفعل الثاني: فهم اللغة فهمًا دقيقًا.

الفعل الثالث: القدرة على التحليل والتفسير.

ومن ثمّ انصرفت المؤلفة إلى الحديث عن شخصية الترجمان، وقد نظرت إليه من زاويتين؛ إحداهما متعلقة بالصفات المعنوية والأخرى بالجانب الجسماني. أمّا الجانب المعنوي فتفصيله يكون كالتالي:

- يجب على المترجم أن يكون يقظًا وليّنًا ومتقبلاً.
- أن يكون ذا شخصية؛ بمعنى عدم تأثره بما يترجمه.
- أن يكون صاحب تركيز واسع، خصوصًا عند الحديث دون أن يلهمه الاستماع.
- أن يكون فطنًا لما يقوم بإقصائه من المعاني الثانوية ليركز على ما هو أساس.
- أن يكون قادرًا على الاهتداء إلى قصد الخطيب وإعمال الفطنة في تدخلاته.
- أن يتحلى بالروح العلمية للتصحيحات المحتملة.

أمّا الجانب الجسماني فقد لخصتها فيما يلي:

- امتلاك سمع مرهف.
- امتلاك صوت واضح.
- القدرة على ضبط الصياح وتغيير الحجم أو الأسلوب.
- القدرة على ضبط النبر مع الجوّ العام.
- القدرة على النطق السليم.
- يتعين على المترجم مراقبة وضبط نفسه، لتحسين منسوب كلامه والقضاء على رجاته وارتعاشاته في المواقف الإجلالية
- تحاشي الحركات داخل الحجرة وعدم إصدار أيّ صوت غير لغته المترجمة.

فهذه هي الشروط التي ينبغي توفرها في المترجم الذي يعزم على الترجمة الشفوية والفورية.

إنّ هذه الخطوات والمراحل والأصناف والأنواع التي تزخر بها هذه الموسوعة تختتم بخلاصة مثلت صفوة قول بعد رحلة طويلة جدًّا بين ثنايا التاريخ الزمني للترجمة، هذه الأخيرة التي أصبحت علمًا مغريًا وممارسة فكرية تستهوي كلّ العُقال، ليس فقط على الصعيد العلمي لها، وإنّما حتى على الصعيد المادي الذي يسمح لمتهنها بالتنقل عبر الأوطان والسفر عبر البلدان ولكن المؤلف ترى أن هذه الحقيقة لا تنسحب على جميع المترجمين؛ لأنّه عند بعض الأمم وبالتحديد في "الجزائر" مازل المترجم الشفوي يعاني الأمرين، لأنّه يتعيّن عليه العمل وفق عقود إضافية كإنجاز ترجمات كتابية ليسدّ عوزه وحاجته المادية التي لا توفرها الترجمة الشفوية لوحدها.

الترجمة إذًا علم تطبيقي ظهر منذ أقدم العصور، وفي كلّ تطوّراتها عبر التاريخ كانت تشترط على من يقترب منها شروط عدّة، والذي يطمع في الحسناء لا يغنيه المهر؛ كأن يتقن أكثر من لغة واحدة من حيث مفرداتها والتراكيب الصرفية والنحوية والتعابيير الإصطلاحية، فضلا عن الخلفيات

الحضارية والثقافية، ولبلوغ ذلك المقام فإنّ الاختلاط بمتكلمي اللغة الهدف يبدو أسهل وأسرع، ولكنها بالرغم من هذه الإمكانية إلاّ أنها لا تخلق مترجمًا محترفًا يُعتمد عليه، ذلك لأن الترجمة ليست مجرّد استبدال ألفاظ من لغة بما يقابلها من الألفاظ في اللغة الأخرى، فهي أعقد من هذا وبكثير؛ **لأنّها عملية صهر كاملة وإعادة صياغة لغوية، فهي أشبه بنقل روح من جسد إلى آخر مراعيًا الشروط الكاملة لذلك النقل** ولهذا فإنّ الثقل كلّ الثقل يقع على مسؤولية المترجم وحده، وإذا كان ذلك كذلك –وهو كذلك- فإنّ المشكلة الأساسة ليست في الترجمة بقدر ما هي في ممتهنها، هذا الأخير الذي يجب أن يستجيب إلى دقائق التوصيات التي مرّت بنا سابقًا وأخرى أوجزها في الترتيب التالي:

- أن يكون عالمًا عارفًا متقنًا متيقنًا بلغته الأم وإحصاء دقائقها وضلال معانيها وأساليبها البلاغية والإنشائية، والأنماط الأسلوبية الممكنة.
- أن يكون عارفًا عالمًا بأوجه المماثلة والاختلاف والتداخل بين لغته الأمّ واللغة الهدف لئلا يقع في سوء فهم ثقافي.
- أن يكون عالمًا ملمًّا بالموضوع الذي يترجمه، وأن يكون قادرًا على تحقيق المعنى المطلوب مع قدرته على إيجاد المصطلح الدقيق.
- أن يكون مستوى أسلوبه في وزن الموضوع الذي يقوم بترجمته.
- ألاّ يحيد عن روح النصّ والمعنى الذي يقوم بترجمته.

هذه هي أهمّ التوصيات التي يمكن تقديمها في هذا الصدد، وفي الأخير فإنّ تحية المترجم "محمد يحياتن" لهذا الكتاب لا مناص منه، ذلك لأنّه قد وفّق - أيما توفيق- في اختيار الكتاب والموضوع المناسبين لمستوى أسلوبه الممتع ولغته الراقية لذلك فإنّ ترجمته هذه قد أغرقت النصّ الأصلي وكأن هذا الكتاب قد وضع لأوّل مرّة فلا حاجة لنا بالعودة إلى النسخة الأصلية، تفقدًا أو نقدًا ولا حتى من باب الفضول، واللغة العربية أشد ما تكون عليها الحاجة إلى هذا النوع من المؤلفات التي مما لا ريب فيه أنّها تعمل على إثرائها وتوسيع مجالاتها.

الهوامش والحواشي:

1- هي أسماء لملوك فراعنة من الأسرة الثالثة، ويتفق أغلب الباحثين أن النبي يوسف جاء في زمن إخناتون الذي أسلم على يده، فكان بذلك أوّل ملوك الفراعنة توحيدًا وهو من أمر لأوّل مرّة بمنع ديانة عبادة الشمس، وإغلاق معبد آمون المعروف.

2- المهابارت أطول ملحمة في تاريخ الفكر البشري، استغرقت عملية إتمامها (800) سنة، وهي تروي قصّة آخر الحروب التي تحالف فيها الإنسان مع الآلهة ضدّ الشرّ.

3- لقد وردت تقليبات عدّة في معجم لسان العرب لــ"بن منظور" في الجزء التاسع منه لكلمة "وسع واوسع وأسيع واتسع..الخ، ولم ترد البتّة كلمة "موسوعة" ففي غياب معجم عربي تاريخي فإنّنا لا نستطيع تحديد زمن الاستعمال الأوّل لذا أرجّح أنها استعملت بعد القرن السادس لغيابها في أغلب المعاجم منذ الخليل إلى ابن منظور.

4- Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique. 4em édition, quadrige. Paris 2004p125.

5- ابن منظور، لسان العرب، ج4، مادة [رجم].

6- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة [ترجم].

7- ابن منظور، لسان العرب. مادة: [رجم].

8- ممدوح خسارة، التعريب والتنمية اللغوية، الأهالي للنشر والتوزيع، دمشق، دط:1994م سوريا، ص103-104 بتصرّف.

9- أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، أدب الكاتب. تح: محمد محي الدين عبد الحميد، باب [تفعلة]

10-أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص. تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، دط، ج1 لبنان: دت، ص45.

11-وعذر ذلك أن موسوعة الترجمة كتيب لا يستطيع تحمّل هذا التقسيم.

12-جوئيل رضوان، موسوعة الترجمة. تر: محمد يحياتن. مخبر الممارسات اللغوية تيزي وزو الجزائر: 2010م، ص7. -بتصرّف-

13-المرجع السالف. ص14.

14- يعتقد بعض المنشغلين بهذا الميدان أن هذه الفكرة قد بدأت عندما أطلق الكاتب الأمريكي "هينغتون" مقولته الشهيرة (صدام الحضارات) عام (1993م)، وطوّرها عام (1996م)، مما دفع الكثير من المفكرين والمثقفين للتأكيد على مقولة (حوار الحضارات)، وهي الرؤية التي تبنتها في وقت مبكر المفكر الفرنسي المسلم (روجية جارودي)، وأكد عليها محمد خاتمي في خطابه الشهير

الذي ألقاه سنة (1998م) في الجمعية العامة للأمم المتحدة، مما حذا بها لاختيار سنة (2001م) عامًا للحوار بين الحضارات، وأصبحت هذه المقولة المقابل الأبرز لمصطلح الصدام، وبين هاتين المقولتين هناك نظرية ثالثة تُعرف بـــ(تعارف الحضارات)، وهي أطروحة أطلقها المفكر الإسلامي "زكي الميلاد" في رؤية مغايرة للنظريتين السابقتين، وهي نظرية مستوحاة –كما لا يخفى– من القرآن الكريم. قد بدأ التعريف بهذه النظرية في عام (1418 للهجرى/1997م)، ضمن العدد (16) من مجلة (الكلمة) الفصلية التي يترأس تحريرها، وأتبعها فيما بعد بدارسات ومقالات في الصحف والمجلاّت، وأوراق ومداخلات في الندوات والمؤتمرات، وجميعها يتماشى مع الدراسة الأولى فيما يبدو، كما نشر دراستين أخريين في المجلة نفسها، بعنوان: "من أجل بناء نظرية لحوار الحضارات" (2002م)، ومقال: "من حوار الحضارات إلى تعارف الحضارات" العدد (36) عام: (2002م)، لكنّ الحق في ذلك كلّه أن فكرة الحوار فكرة عريقة جدًّا جدًّا بدأت مع البابليين والفراعنة، فلذلك كلّ هذا التبجح بالابتكار ما هو إلاّ تشهير فارغ لبعض المتشيعين بها ليس إلاّ.

15-المرجع السالف. ص ن.

16-المرجع السالف. ص ن.

17-المرجع السالف. ص ن.

تمّ بحمد الله وعونه

نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها

أ.د. عبد الله الدنان
جامعة دمشق– سوريا

أولا : الواقع الثقافي للطفل العربي

إن أي باحث في الواقع الثقافي للطفل العربي يصاب بالذهول والدهشة للتعثر الشديد الذي يعانيه النمو الثقافي لهذا الطفل والمردود المحدود للتنمية الثقافية التي تقوم بها الجهات المسؤولة عن التربية والثقافة سواء أكانت حكومية ممثلة بوزارة التربية ومناهجها وكتبها ومكتباتها ووسائلها المعينة وطرائق تدريسها ووزارة الثقافة والإعلام ممثلة بالتلفاز والسينما والمسرح وسلاسل الكتب أم أهلية ممثلة بدور النشر والصحافة ومراكز الإنتاج التلفازي والسينمائي والأقراص الحاسوبية. ينطبق هذا على الأقطار العربية كلها دون استثناء، فالشكوى من هذا التعثر الثقافي، والضعف المعرفي لدى الأجيال العربية منتشرة في البلاد العربية جميعها (انظر ثالثا بند 6 لاحقا). والمؤتمرات والندوات وورش العمل تعقد أيضا على مستوى البلاد العربية بدعوات من وزارات التربية والمجامع اللغوية العربية والجامعات، وكلها تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة وإيجاد العلاج لها. (انظر ثالثا بند 7 لاحقا).

لقد تركزت الشكاوى من التعثر الثقافي لدى التلاميذ والمتخرجين العرب على ضعفهم باللغة العربية ولذا كانت محاولات العلاج كلها تنصب على رفع مستوى أداء الطلبة بها للوصول إلى وضع ثقافي أفضل، لأن اللغة هي الآداة التي تنقل بها الثقافة من الكبار إلى الصغار في كل عصر، ومن الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة عبر العصور المتعاقبة، ولأن إتقان لغة الثقافة تحدثا

واستماعا وقراءة وكتابة ضرورة لا غنى عنها من أجل استيعاب وتمثل هذه الثقافة تمثلا يؤدي إلى بناء شخصية الفرد الذي يحمل هوية الأمة بمكوناتها المختلفة من قيم ومعتقدات وتطلعات وإبداعات وتاريخ، إذ لا ثقافة دون لغة. وفق هذا كله فإن للغة العربية خصوصيتها بالنسبة للشعوب العربية فهي لغة القرآن الكريم، وهي لغة الحضارة العربية قديما وحديثا، وهي اللغة الموحدة للشعوب العربية، وهي اللغة التي حاول المستعمرون إبعادها عن الحياة ومنع استخدامها لغة للكتاب والمعرفة. حدث هذا في مصر والسودان، وفي دول المغرب العربي وفي بلاد الشام، مما أدى إلى تشبث الشعوب العربية بها وجعل اعتمادها لغة العلم والتعلم في المدارس الرسمية أول مطلب من مطالب القيادات الوطنية على امتداد الوطن العربي. وقد جاءت المعاهدة الثقافية العربية عام 1945 (الشريف1979) والتي كانت أول عمل من أعمال مجلس جامعة الدول العربية (صليبا1967) ملبية لما تطمح إليه الأمة العربية فقد نصت المادة 9 من المعاهدة على مايلي: "تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تؤلفها، وبالنشرات التي تنشرها هذه الهيئات، وتعمل بالوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث وجلها لغة الدراسة في جميع المواد، في مراحل التعليم كلها في البلاد العربية" (مجلة المعلم الجديد1964). وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة التعليم والتعلم في المدارس على امتداد الوطن العربي، كما أنها لغة الصحف والكتب والمجلات والمواد المكتوبة بكل أشكالها، ولغة المؤتمرات ونشرات الأخبار في البلاد العربية جميعها ولغة الإذاعات الموجهة إلى البلاد العربية والتي تبث من عواصم غير عربية، كذلك أصبحت لغة معظم الأفلام الكرتونية والأفلام المدبلجة التي تبثها محطات التلفاز العربية المحلية والفضائية.

من هنا تبرز الأهمية الشديدة لإيجاد أفضل السبل لإتقان اللغة العربية إذا أردنا أن نرتقي بثقافة الطفل العربي إلى مستويات"تتحقق فيها الأصالة

والمعاصرة، والثقافة العربية التي تجمع مجتمعاتنا العربية مع الانفتاح على العالم، والطرح الإيجابي للتراث في المجالات العلمية والأدبية والفكرية والبطولية، والترويج للتفكير العلمي وإطلاق القدرات العقلية والإبداعية لدى الأطفال، وبالتالي تحرير المجتمع من التبعية". (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل- ورقة تعريفية- 2002م).

ثانيا: الواقع اللغوي للشعوب العربية

يتسم الواقع اللغوي للشعوب العربية أطفالا وكبارا بظاهرة لغوية تسمى "الثنائية اللغوية" وفي رأينا أن هذه الثنائية لم تأخذ حظها حتى الآن من الوصف والتحليل والعلاج رغم أنها مصدر العلل والتعثرات الثقافية والتربوية في البلدان العربية. وإن عدم الكشف عنها أو تجاهلها والتقليل من أهميتها يشكل الخطر الأكبر على المسيرة التربوية والثقافية والحضارية للأمة العربية بأسرها.

أطلق الغربيون على هذه الظاهرة اسم diglossia، وقد عرفها (فرجسون1950م) بقوله: "الثنائية اللغوية diglossia هي وضع لغوي ثابت نسبيا في مجتمع معين، تكون فيه إلى جانب اللهجات الرئيسية للغة المحكية (والتي يمكن أن تحوي لغة معيارية سائدة أو لهجات محلية) صيغة لغوية بينها وبين هذه اللهجات بون شاسع، لها قواعدها الموصوفة بدقة عالية (تكون غالبا أكثر تعقيدا) ولها المكانة الأسمى، لكونها لغة معظم الأدب المكتوب في حقبة سابقة من حياة هذا المجتمع أو مجتمع لغوي آخر، والتي تتعلم على نطاق واسع في مدارس رسمية وتستخدم في معظم الكتابات والمحادثات الرسمية، إلا أنها غير مستخدمة للتواصل العادي في أي جزء من أجزاء هذا المجتمع".

وإذا تأملنا تعريف فرجيسون نجد أنه ينطبق على واقعنا اللغوي في البلاد العربية إلى حد كبير، فنحن لدينا لهجات رئيسة يمكن أن تسمى اللغات العامية أو الدارجة وهي لهجة الجزيرة العربية والعراق ولهجة بلاد الشام، ولهجة وادي النيل ولهجة شمال أفريقيا. وهذه اللهجات تحوي لهجات محلية. هذا إلى جانب اللغة العربية

الفصيحة التي لها قواعدها الموصوفة بدقة عالية، ولها المكانة الأسمى وهي التي تعلم في المدارس الرسمية، وهي السائدة في مجالات الكلمة المكتوبة، ولا تستخدم في التواصل العادي في أي جزء من أجزاء المجتمع، وهي تختلف عن اللهجات في معظم تراكيبها وأشكال لفظها وفي كثير من دلالات مفرداتها.

ونحن لا نريد أن نخوض في تفصيلات تتعلق بمدى بعد العاميات في الأقطار العربية عن العربية الفصيحة إلا أنه يكفي أن نقول إن هذا البعد يتطلب أن يقضي التلميذ العربي في المدارس اثني عشر عاما يتعلم فيها العربية كلغة ويدرس المواد التعليمية بهذه اللغة، ويتخرج بعد هذه السنوات دون أن يكون قادرا على التحدث بها (ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (1985)). ويكفي أيضا أن نضرب مثالا واحدا لتوضيح بعد إحدى العاميات السائدة في معظم مناطق بلاد الشام، عن العربية الفصيحة في تصريف الفعل المضارع مع ضمائر الغائب، وأعتقد أن هذا المثال ينطبق على معظم العاميات العربية.

تصريف المضارع في حالة الرفع مع ضمائر الغائب الفصيحة العامية

الضمير	الرفع	النصب	الجزم	الضمير	الفعل
هو	يلعبُ	يلعبَ	يلعبْ	هوّ	بيلعبْ
هما	يلعبان	ا يلعبا	يلعبا	همّه أو هنّه	بيلعبو
هم	يلعبون	َيلعبوا	يلعبوا	همّه أو هنّه	بيلعبو
هي	تلعبُ	تلعب	تلعبْ	هيّه أو هُنّه	بتلعبْ

هما	تلعبان	تلعبا	تلعبا	هُمّه أو هنّه	بيلعبو
هن	يلعبْنَ	يلعبن	يلعبن	هُمّه أو هنَّه	بيلعبو

نستنتج من الجدول السابق أن للفعل المضارع في حال الرفع مع ضمائر الغائب في العربية الفصيحة 13 صيغة منها صيغة ثابتة (مبنية) هي يلعبْن وخمس في حالة الرفع هي: يلعبُ، يلعبان، يلعبون، تلعبُ، تلعبان، وخمس في حالة النصب هي: يلعبَ، يلعبا، يلعبوا، تلعبَ، تلعبا، واثنتان في حالة الجزم هما: يلعبْ، تلعبْ (صيغ الجزم الثلاث الأخرى متطابقة مع صيغ النصب الثلاث من حيث حذف النون)، هذه الصيغ الثلاث عشرة أصبحت في العامية ثلاث صيغ فقط: بيلعبْ، بتلعبْ، بيلعبو.

ولدى تعلم استخدام الصيغ الفصيحة للفعل المضارع ينبغي على المتعلم معرفة حالات الرفع والأدوات التي تؤثر في هذه الصيغ فتجعلها منصوبة أو مجزومة، كما ينبغي عليه أن يتعلم ويستحضر علامات النصب والجزم لكي يستطيع التحدث دون خطأ. هذا مع الفعل المضارع وضمائر الغائب فقط، فما بالك بالصيغ الأخرى للفعل المضارع والماضي والأمر مع ضمائر المخاطب والمتكلم ومنها معتل الأول والوسط والآخر، والتراكيب التي تشمل عناصر اللغة كلها التي يمضي التلميذ العربي في محاولة تعلمها وقتا مدرسيا طويلا ووقتا منزليا أطول على مدى سنوات الدراسة، ثم هو بعد ذلك يتخرج من المدرسة الثانوية ومن الجامعة دون أن يحس بإتقان لغته، لغة القرآن الكريم، لغة أمته وحضارته قديما وحديثا، لغة الكتاب والصحافة ولغة الاختبارات التي لا بد أن يجتازها.

وسوف نتحدث عن الأثر السلبي لعدم الإتقان هذا على ثقافة الطفل العربي، وثقافة الأمة ككل.

الطفل العربي قبل السادسة يتقن عامية البلد الذي ينتمي إليه، وهي اللغة المحكية، لاستخدامها من أجل التواصل الشفهي العادي اليومي في مجتمعه ثم هو بعد السادسة يبدأ بتعلم اللغة المكتوبة وهي اللغة العربية الفصيحة من أجل تعلم المواد المعرفية في المدرسة، والتواصل المكتوب والمقروء مع الآخرين، أي من أجل تكونه الثقافي. (انظر المسيرة الثقافية للطفل العربي رقم 2 لاحقا).

وهذا يقودنا إلى الحديث عن واقع تعليم اللغة العربية في المدارس العربية باعتبارها آداة العلم والمعرفة والثقافة المكتوبة على امتداد الوطن العربي.

ثالثا: واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

يمكن إيجاز واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي بما يلي:

1. نصت أهداف تعليم اللغة العربية في المناهج على إتقان استعمالها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة (العيسى وزملاؤه 1987/1976).

2. خصصت المدارس في الوطن العربي لتعليم اللغة العربية عددا من الحصص الصفية يفوق ما خصصته أي أمة من الأمم للغة الكتاب أو اللغة القومية في أي بلد من بلدان العالم. مثال ذلك تخصص المناهج السورية 1152 حصة بينما تخصص المدارس الإنجليزية 576 حصة للغة الإنجليزية في المدة نفسها (الدنان 1986). وبحساب الفارق ثم إيجاد المعدل الأسبوعي لهذا الفارق نجد أن التلميذ العربي مشغول باللغة العربية 2.7 حصة في الأسبوع في حين يفعل التلميذ الإنجليزي شيئا آخر، على مدى ست سنوات دراسية.

3. التواصل اليومي العادي في المدرسة يجري بالعامية، وكذلك شرح الدروس داخل الصف باستثناء بعض الحالات التي يوجد فيها الموجه، وبذلك يفقد التلميذ العربي زمنا ثمينا جدا يمكن استغلاله لممارسة اللغة العربية وإتقانها. (المرجع السابق)

4. لم يعدّ المعلمون للتواصل باللغة العربية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، وليس هنالك أي جامعة عربية تعطي مقررا بعنوان "محادثة باللغة العربية".

5. يطلب من المعلمين استخدام اللغة العربية إلا أن الاستجابة محدودة جدا إن لم تكن معدومة وذلك بسبب عدم إعدادهم لذلك كما ذكر.

6. يشكو المسؤولون عن التربية والثقافة في الوطن العربي من ضعف الطلبة والخريجين وأساتذة الجامعات باللغة العربية. جاء في دليل المؤتمر السنوي السابع- الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والذي تشرف عليه جمعية لسان العرب لحماية اللغة العربية: "تعد قضية تعليم الفصحى من أكثر القضايا إلحاحا في عصرنا الراهن، فنرى الطالب يمكث في تعلمها ستة عشر عاما ويتخرج متخصصا في تدريسها ولا يزال يقع في نفس الأخطاء التي كان يقع فيها في المرحلة الإعدادية مما يعني عدم جدوى المفردات التعليمية المقدمة والطريقة التدريسية المتبعة وما يحيط بالعملية التعليمية من مساعدات". (الدوقي2000). (انظر أيضا: الفهد 1988، عبد الكريم 1945، حسين 1927، الخطيب 1976، المبارك 1986، فضيل 1994، عمار 1995، المعتوق 1995، البيطار 1995).

7. أجريت دراسات عديدة تناولت تحصيل الطلبة باللغة العربية، في عدد من البلدان العربية، وقد جاء فيها أن الطلبة موضوع الدراسة:

❖ عاجزون عن التعبير عن أفكارهم (مجاور1956).(مصر)

❖ لا تتناقص أخطاؤهم اللغوية مع تقدمهم في المرحلة الإعدادية (السيد1981) (سوريا).

❖ ضعفاء في فهم المقروء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) (عبده1989).

❖ تمتلئ أوراق إجاباتهم بالأخطاء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) (النحاس 1979).

❖ انخفض تحصيلهم عن كل مستوى الأداء المتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح (طلبة تخصص لغة عربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن) (عليان 1978).

❖ يعانون من ضعف اكتساب المهارات الأساسية للتعبير الكتابي (نهاية المرحلة الإعدادية في سوريا) (تميم 1992).

❖ يعانون (الصف الثاني الإعدادي في المدارس الرسمية بدمشق) من صعوبة فهم النصوص المقروءة وصعوبة تلخيص النصوص بعامة، والعلمية بخاصة. وهناك ارتباط ذو دلالة إحصائية كافية بين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي ومستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات (تميم 1996).

8. بدأت تتشكل الجمعيات الأهلية لحماية ورعاية اللغة العربية مما يدل على إحساس قوي وعميق وحقيقي بالخطر الذي يتهدد اللغة العربية، وبأنه حان الوقت لكي تتضافر كل الجهود من أجل تحقيق الهدف وهو: "أن تكون اللغة العربية لغة التعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية والإعلامية والثقافية والترويحية" (جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع القاهرة 28- 30 أكتوبر 2000م). كما جاء من ضمن أهداف جمعية حماية اللغة العربية في الشارقة- الإمارات العربية المتحدة"غرس الاعتزاز باللغة العربية في نفوس أبنائها باعتبارها لغة القرآن الكريم، وحث الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة على تعزيز استخدام اللغة العربية وجعلها هي الأساس في التعامل والتخاطب والإعلان" (الملتقى الأول لحماية اللغة العربية- معا نحمي اللغة العربية- الشارقة 21- 2001/10/23).

9. عقدت المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي من أجل معالجة "مشكلة تعليم اللغة العربية" بدأت عام 1947م (صليبا 1967)

وبلغت في مجموعها أكثر من خمسة وعشرين –فيما نعلم- ولم تتوقف حتى الآن.

10. لدى تأمل التوصيات التي صدرت عن هذه المؤتمرات نلاحظ ما يلي:

(1)- تكرر هذه التوصيات، وتركيزها على عبارات "تحسين وسائل التدريس"، "تحسين أداء المعلم"، مطالبة المعلم باستخدام الفصحى"، (ولكن دون إعداده للقيام بذلك)، "زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج الدراسي"!!!

(2)- لم يأت في أي ندوة أو اجتماع أو مؤتمر أو دراسة أي ذكر لإمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغات، فيما عدا ما قدمه الكاتب ونشره من البحوث والمقالات. (الدنان 1979)، (الدنان 1981)، (الدنان 1986) والتي عرض فيها تجربته في تعليم ابنه باسل وابنته لونة المحادثة بالفصحى المعربة (وسيأتي تفصيلها)، وفيها يطالب بضرورة "تخصيص روضة واحدة في بلد عربي أو أكثر تستخدم فيها اللغة العربية الفصحى كوسيلة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي دون أي استخدام للعامية".

وقد ظل اقتراح الكاتب والخاص بروضة أطفال تتكلم الفصحى دون تطبيق إلى أن قام بتأسيس "دار الحضانة العربية في الكويت" عام 1988 و"روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا- دمشق" 1992، واللتين سيأتي الحديث عنهما، (الدنان 2000).

(3)- لم يرد في هذه التوصيات أي ذكر لاعتماد اللغة العربية لغة التواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي.

(4)- لم يرد في هذه التوصيات أي ذكر لاستخدام مقرر جامعي بعنوان محادثة "باللغة العربية الفصحى" يكون إلزاميا للتخصصات جميعها في مختلف الكليات.

رابعا: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي:

يقسم هذا الحل إلى مسارين يكمل كل منهما الآخر ويرفده:

المسار الأول: حل جذري يبدأ من رياض الأطفال ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الثاني: حل يعالج الواقع الحالي ويبدأ من المرحلة الابتدائية ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الأول: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية ابتداءً من رياض الأطفال ينطلق هذا الحل من الفكرة التالية، وهي:

استغلال القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال قبل سن السادسة وإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل أن تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد سن السادسة.

1- الأساس النظري للحل: كشف علماء اللغة النفسيون (تشومسكي 1959،1965)، و(إرفن 1964)، و(لينبرغ 1967)، منذ حوالي أربعين عاما أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وتطبيق هذه القواعد وإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو ما زال دون السادسة. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هو يصحح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ.

وقد ضربت (إرفن 1964) مثالا على ذلك مما ذكره تشومسكي، وهو أن الطفل الإنجليزي حين يكون ين الثانية والثالثة من العمر يقول: gived و eated، رغم أنه لم يسمعها من الكبار، مما يدل على كشفه لقاعدة"ed" التي تصنع الماضي من الأفعال المضارعة. وينطبق هذا على الطفل العربي بين الثانية والثالثة من العمر أيضا الذي يجمع "حجر" على "حجرات" بدلا من حجارة لأنه كشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل "رايحات

عارفات...الخ" كما أنه يقول "أصفرين" جمعا لكلمة "أصفر" معمما قاعدة إضافة "ياء ونون" التي يكشفها حين يستمع إلى كلمات مثل "رايحين وعارفين...الخ".

وقد كشف (لينبرغ 1967) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة. ولذلك يمكن القول إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خِلْقيا لاكتساب اللغات، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة أيضا خلقيا لاكتساب المعرفة. وبناءً على ذلك فإن المفروض، بحسب طبيعة خلق الإنسان، أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن يتفرغ لتعلم لغة (أو أكثر) وأتقنها حين يكون في العمر الفطرية (قبل سن السادسة) أو شبه الفطرية (من السادسة إلى العاشرة) على تعلم اللغات.

أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيبدأ يتطلب جهدا من المتعلم يتزايد مع تقدمه بالعمر لأنه، وإن كان من الممكن استنهاض قدرته الفطرية على تعلم اللغات وكشف قواعدها كشفا ذاتيا إلا أنه يبدأ ينشغل بالمواد الأخرى وإذا بلغ العاشرة من العمر فإنه، ويحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتدريبات لها أهداف قواعدية محددة. كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في حفظ هذه القواعد (وبخاصة بعد العاشرة من العمر) والتدرب على تطبيقها مع تعرضه للخطأ والتصويب من قبل المعلم، في حين هو يقوم بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن السادسة.

وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين لتحصيل اللغة:

الأولى: قبل السادسة من العمر وهي الطريقة الفطرية التي يكشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها ويمكن أن تلحق بها الطريقة شبه الفطرية التي تبدأ بعد السادسة وتستمر إلى العاشرة والتي يمكن فيها

استنهاض القدرة الخاصة بتعلم اللغات عند الطفل وإكسابه اللغة الهدف بالفطرة والممارسة.

والثانية: تبدأ بعد العاشرة من العمر وهي الطريقة المعرفية الواعية والتي لا بد فيها من كشف القاعدة للمتعلم وتدريبه على ممارستها تدريبا مقصودا ضمن خطة منهجية. وإذا قارنا بين الطريقتين نلاحظ ما يلي:

1. يطلق على اللغة المكتسبة بالطريقة الأولى اسم لغة الأم، في حين أن اللغة المحصلة بالطريقة الثانية لا يمكن أن تسمى بهذا الاسم.

2. الأولى تتم دون تعب، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير.

3. الأولى تمتزج فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أنه يعبّر عن عواطفه تعبيرا صادقا إلا بها.

فهي التي ينفس بها عن غضبه، ويبث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه. أما اللغة المحصلة بالطريقة الثانية فتبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي، وقل من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال.

4. الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق وقريبا جدا بل ومتطابقا مع ما أراده المتكلم أو الكاتب، ولا يكون كذلك باللغة المحصلة بالطريقة الثانية.

5. الأولى يكون إتقان اللغة فيها كاملا بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) ويكون كلام الفرد فيها مصدرا لعلماء اللغة يبنون عليه القواعد التي يكتبونها، ويسمى الفرد في هذه الحال راوية (informant) يستشهد بكلامه على صحة القاعدة في حين يظل هناك نقص، باللغة المحصلة بالطريقة الثانية، ولو كان ضئيلا، ولذلك لا يمكن اعتبار كلام الفرد في هذه الحال شاهدا تبنى عليه القواعد.

6. الإحساس بجمال اللغة وبلاغتها وحلاوتها يكون باللغة الأولى تلقائيا ودون الحاجة إلى شرح، في حين يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.

7.الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى لا يمكن أن يفعل فيه الطفل شيئا آخر بحسب طبيعة تكوينه، أما تعلم اللغة بالطريقة الثانية (بعد الفترة الفطرية) فيحتاج إل زمن يكون فيه المتعلم، وبخاصة التلميذ في المدرسة بحاجة إليه لإنفاقه على المواد التعليمية الأخرى أي أن اللغة الجديدة في هذا السن تزاحم المواد الأخرى على الزمن المدرسي.

8. تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية (بعد الفترة الفطرية) في مجالات التراكيب اللغوية.. والمفاهيم المعرفية.

9. الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق أما الطريقة الثانية فمن الصعب أن يتعلم الطالب بوساطتها أكثر من لغة في آن واحد.

2- المسيرة الثقافية للتلميذ العربي في ضوء الأساس النظري:

يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة وقد أتقن العامية قبل هذه السن عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها، أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلا أنه يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها وإنما هي لغة أخرى لا بد له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى.

يقع التلميذ العربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه تلميذ. وهو وضع يمكن أن يوصف بأنه معاكس لطبيعة الخلق، لأن التلميذ يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى وفي الوقت نفسه لا بد أن يتعلم المعرفة بهذه اللغة التي لم يتقنها بعد. وإذا قارنا وضعه بوضع التلميذ الإنجليزي مثلا نجد أن التلميذ العربي عليه أن يتعلم المعرفة ولغة المعرفة في آن واحد، في حين أن التلميذ الإنجليزي يبدأ تعلم المعرفة وهو متقن للغة المكتوبة بها هذه المعرفة. وزاد الأمر سوءا أنّ لغة التواصل العادي في

المدرسة، ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية (الدارجة)، وأن الطالب لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب، أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقا لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة (لأنه لم يهيأ لذلك كما قدمنا) ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. وأما الطالب المظلوم فيطلب منه الرجوع إلى الكتاب المكتوب بالفصحى، وأن يقدم الامتحان كتابة بالفصحى أيضا. وتكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه ومن ضعف أدائهم المعرفي واللغوي، وأن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية وصعوبة فهم المواد الأخرى المكتوبة بهذه اللغة.

وقد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية وثقافية بدأت تظهر لها انعكاسات سلبية خطيرة يمكن إيجازها بما يلي:

1. يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية وعندما يحاول الرجوع إلى الكتاب يجد أن فهمه محدود فيلجأ إلى المدرس الخصوصي ليشرح له المادة بالعامية مرة أخرى.

2. بعد أن يفهم الطالب المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة غيبا وأحيانا دون فهم وبما أن حفظ الكتاب كله مستحيل لذلك يلجأ إلى الملخصات يحفظها ويتقدم إلى الامتحان.

3. نتيجة لذلك تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحو الكتاب فيتخلص منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظ به للانتفاع والمراجعة فيما بعد.

4. تتكون لدى الطالب العربي اتجاهات سلبية نحو القراءة والمطالعة باللغة العربية بسبب عدم فهم النصوص (مفردات وتراكيب)، وقد برز هذا واضحا في شكاوى الناشرين الذين لا يطبع أحدهم من الكتاب إلا عددا محدودا من النسخ لا يتجاوز ثلاثة آلاف نسخة، وما شذ عن ذلك إلا قليل، وهذا القليل هو كتب مقررة في المدارس أو الجامعات.

5. تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية ضد القراءة حتى باللغة الأجنبية كاللغة الإنجليزية أو غيرها

6. يشيع عن العرب أنهم أمة لا تقرأ.

7. يشيع بين الطلبة والمدرسين والمتعلمين العرب بعامة مقولة ظالمة لا تستند إلى أي أساس علمي هي أن اللغة العربية صعبة.

8. نتيجة لحفظ المادة العلمية عن ظهر قلب ودون فهم عميق يكون النمو المعرفي والمنطقي محدودا، وهذا ينعكس على تدني مستوى التفكير والحكم على الأمور، والفشل في حل المشكلات حلا نافعا يكون في مصلحة الفرد والأمة.

9. كان من نتيجة ذلك أيضا كره الطالب للغة العربية، وهذه كارثة تصيب الأمة في الصميم.

10. التردد الواضح، بل الرفض، لتعليم الطب والهندسة في الجامعات العربية باللغة العربية. وهو نتيجة لوضع اللغة العربية الحالي والضعف العام في أداء الطلبة بهذه اللغة والذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلما بالعجز، ونحن نقول ليست هناك لغة عاجزة بل هناك أصحاب لغة عاجزون.

11. ضعف عام بالرياضيات يمكن أن يعزى إلى ضعف الأداء باللغة العربية الفصحى عند الطلبة (تميم 1996).

12. تدني المستوى الثقافي للطفل العربي وعدم إقباله على القراءة والتعلم الذاتي.

13. ينتج عن تطابق بعض الكلمات العامية مع الفصحى دون تطابقهما في المعنى ما يمكن أن يسمى فوضى المفاهيم واضطرابها في ذهن الطفل العربي هذا يؤدي به إلى الإحباط واتخاذ موقف معاد من التعليم بعامة.

14. يبدأ الطفل منذ قراءته الأولى للجمل بالفصحى يواجه كلمات لا يفهمها مثل: أحضرت جدتي الطعام (غيرها كثير) وعندما تشرح (تترجم) هذه

الجملة بالجملة التالية (جابت تيته الأكل)، تبدأ تتكون لدى الطفل المفاهيم والمشاعر والسلوكات التالية:

أ- أن الكلام المكتوب لا بد له من مفسر.

ب- عدم الاستمتاع بالقراءة لأنه لم يفهم ما قرأ منها ذاتيا والفهم الذاتي للكلام المكتوب هو الجائزة الحقيقية والمتعة الكبرى له على بذله الجهد ووصوله إلى مستوى القراءة وإدراك الرموز الممثلة للكلام المنطوق.

ج- الإحساس بالقهر والإحباط.

د- كره الكلام المكتوب والكتاب بشكل عام لأنه مصدر خبرة غير سارّة.

هـ- الملل المستمر في حصة الدرس واللجوء إلى الشغب لتفريغ وعدم الانتباه مما يؤدي إلى تأنيبه، ويولد لديه كره المدرسة والصف والمعلم والتعليم.

3- التطبيق العملي للمسار الأول للحل:

بناء على ما تقدم من وصف المشكلة والأساليب المتبعة حاليا لحلها والواقع الحالي الذي يدل على بقاء المشكلة بل وتفاقمها، والغرض العلمي للنظريات الخاصة بتعلم اللغات بدأت بتطبيق الحل الذي هداني الله إليه وهو:

استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة، وهم في العمر المخصصة خلقيا (بيولوجيا) لاكتساب اللغات أي تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة.

وقد كان الهدف محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

❖ هل اللغة العربية الفصحى صعبة ؟

❖ هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة؟

❖ هل يمكن أن يكون الطفل ثنائي اللغة؟، بمعنى أن يتحدث بالعامية والفصحى معا.

❖ ما مدى انعكاس إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة على فهم التلميذ العربي للمادة المكتوبة بها من جهة، وعلى أدائه وتعبيره من جهة أخرى؟

❖ هل يمكن بناءً على النتائج، تعديل المناهج المدرسية بحيث يخصص للغة العربية في مراحل التعليم الأعلى زمن أقل مما هو عليه الآن، وبالتالي يخصص للعلوم والحاسوب والهوايات زمن أطول مما هو الآن؟

وقد اتخذ هذا التطبيق ثلاثة أشكال:

(1) تجربة باسل ولونة

❖ بدأت التجربة على ابني باسل بعد ولادته في 1977/10/29م بأربعة أشهر أي منذ ثلاثين عاما.

❖ بدأت أخاطبه باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من والدته أن تخاطبه بالعامية.

❖ بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما عندما كان عمره عشرة أشهر وعندما بدأ بالنطق صار يوجه لأمه الكلام بالعامية ويوجه إلي الكلام بالفصحى، وقد سجلت كثيرا من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت أثني عشر شريطا.

❖ عندما بلغ باسل سن الثالثة من العمر أصبح قادرا على التواصل بالفصحى المعربة دون خطأ، وله شريط فيديو مسجل ظهر فيه على تلفزيون الكويت منذ أن كان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر والشريط موجود لديّ وتوجد نسخة منه في وزارة التربية السورية.

❖ نجحت تجربة باسل وكتبت حينها بحثا علميا ألقيته في ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي المنعقدة في الكويت من 8 إلى 12 مارس 1981، وقد نشرت بحثا في مجلة جامعة دمشق، حزيران (يونيه) 1986م بعنوان

"الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية" تحدثت فيه أيضا عن نجاح تجربة باسل.

❖ كررت التجربة على ابنتي لونة التي تصغر باسل بأربعة أعوام ونجحت كذلك نجاحا تاما، وقد سجلت كلامها على أشرطة تسجيل منذ أن كان عمرها سنة ونصف. وحتى الآن، نحن الثلاثة في البيت نتكلم بالفصحى فيما بيننا ونكلم أفراد الأسرة الآخرين بالعامية تلقائيا.

❖ دخل باسل ولونة إلى المدرسة وكان لإتقانهما الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتاب وإتقانهما للعلم، لقد اكتشفا أن الكتاب يتكلم لغتهما فصارا صديقين للكتاب وبهذا أصبحا قارئين ممتازين، أتقنا التعلم الذاتي وأتقنا الرجوع إلى الكتاب وتفوقا في المواد العلمية كلها، وتكون لديهما إحساس راق بجمالية اللغة.

(2) دار الحضانة العربية – الكويت

تأسست دار الحضانة العربية في الكويت في 1988/9/17م، وكانت الغاية من تأسيسها إكساب الأطفال الفصحى بالفطرة والممارسة، وقد قمت بتدريب المعلمات بحيث أصبحن قادرات على استخدام اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي مطبقا لبرنامج تدريب صممته لهذا الغرض. بدأت المعلمات العمل والتزمن بالمحادثة بالفصحى التزاما تاما ونجحت الفكرة نجاحا مذهلا وأصبح الأطفال بعد ستة أشهر يتكلمون الفصحى. وقد كتب عن دار الحضانة العربية أكثر من أربعين استطلاعا وخبرا صحفيا ولدينا أشرطة فيديو يظهر فيها الأطفال وهم يتكلمون بالفصحى أمام وزير التربية في ذلك الحين الأستاذ أنور النوري.

(3) روضة الأزهار العربية –دمشق- سوريا:

❖ تأسست روضة الأزهار العربية في 1992/10/17م

❖ هدفت إلى تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة وذلك باعتمادها لغة التواصل طوال اليوم المدرسي.

❖ دربت المعلمات على المحادثة بالفصحى بالأسلوب نفسه الذي اتبع عند تدريب معلمات دار الحضانة العربية بالكويت.

❖ نجحت الفكرة أيضا نجاحا عظيما فاق توقعاتنا، تماما كما نجحت في الكويت.

❖ زار روضتنا حتى الآن أكثر من سبعين مربيا ومربية وباحثا وباحثة من (سوريا والأردن والسعودية ومصر وليبيا والمغرب والإمارات العربية المتحدة ولبنان والجزائر، والبحرين والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) وقد سجل جميعهم انطباعاتهم مؤكدين نجاح الفكرة ومؤيدين لتعميمها.

❖ لدينا أشرطة فيديو تصور أطفالنا وهم يتكلمون بالفصحى ويتحاورون مع معلماتهم.

❖ ثبت لدينا أن الأطفال استطاعوا إتقان الفصحى جنبا إلى جنب اللهجة العامية: الأولى في المدرسة والأخرى خارج المدرسة (أنظر سابعا لاحقا).

❖ اشترك الكاتب في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري في الأعوام: 1999،1998،1997، وقد أحضر الأطفال من روضة الأزهار العربية إلى المعرض في جناح مخصص، وشاهد الزائرون الأطفال واستمعوا إليهم وهم يتحدثون بالفصحى معهم ومع معلماتهم، فكانوا مثار إعجاب ودهشة الجميع وقد منحت اللجنة العلمية السورية لتقويم المبدعين الدكتور الدنان ميدالية ذهبية في كل سنة من السنوات الثلاث كما حاز على ست شهادات تقدير من وزير التموين والتجارة الداخلية، وهو المسؤول عن حماية المبدعين وتشجيعهم وتقديرهم (الدنان 1999،1998،1997).

4- انتشار النظرية وتطبيقها في سوريا والأقطار العربية

اهتمت وسائل الإعلام السورية والعربية بالنظرية فبثتها محطات التلفاز المحلية والفضائية، وكتبت عنها الصحف والمجالات كما أجرت محطات الإذاعة والتلفاز أحاديث عديدة مع صاحبها.

وقد بدأ تطبيق النظرية بالانتشار في القطر العربي السوري والأقطار العربية الأخرى على النحو التالي:

(1) سوريا

بدأ التطبيق في سوريا عام 1992 في روضتنا التي سبق ذكرها. ثم تلتها سبع مدارس دربنا معلماتها، بينها مدرسة ابتدائية موزعة في دمشق وريف دمشق، وهذه المدارس هي:

1. روضة الأزهار العربية- حرستا- ريف دمشق
2. روضة البشائر- الميدان دمشق
3. روضة دمشق- الجبة- دمشق
4. روضة نادي الطفولة- المزة- دمشق
5. روضة الرياحين- العدوي- دمشق
6. روضة الابن البار- داريا- دمشق
7. روضة الفارس الذهبي (تابعة للاتحاد النسوي السوري)- باب مصلى- دمشق
8. روضة مركز الأبحاث- 1- دمشق
9. روضة مركز الأبحاث- 2- دمشق

(2) الأردن

تبنت المدارس العصرية في الأردن النظرية، فاستضافت الكاتب في شهر تموز (يوليو) عام 1996م لتدريب المعلمات اللواتي بدأن بالتطبيق منذ ذلك الحين. وهذه المدارس هي:

1. المدارس العصرية

(3) البحرين

تبنت النظرية مدرسة الحكمة الدولية النموذجية في البحرين، وقد دربنا معلمات رياض الأطفال، ومعلمي ومعلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وبدأ التطبيق منذ مطلع العام الدراسي 1999/2000م. وهذه المدارس هي:

1. مدرسة الحكمة النموذجية

(4) السعودية

دعتني وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية لزيارتها في شهر رجب/1420هـ الموافق لشهر أيلول (سبتمبر) 2000م، والتقيت بمعالي الوزير الأستاذ الدكتور محمد بن أحمد الرشيد، وأصحاب السعادة وكلاء الوزراء ومدراء التعليم في مناطق المملكة، وشرحت نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة فنالت استحسان الجميع والحمد لله. وبعد ذلك بأربعة أشهر دعيت إلى ملتقى أصحاب المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية كما دعيت إلى ندوة تعليم اللغة العربية المنعقدة في وزارة المعارف في الرياض في العام نفسه. وقد حضر الندوة مدراء التعليم والموجهون التربويون من مناطق المملكة كافة وقد ناقش المجتمعون النظرية وأبعادها وخرجوا بتوصيات إيجابية لتطبيقها.

وكان من نتائج هذه الزيارة أن تبنت مجموعة من المدارس الأهلية النظرية وتطبيقها في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية ودربت معلميها ومعلماتها. وقد بلغ عدد المدارس التي تطبق النظرية في المملكة العربية السعودية حتى الآن ثلاثا وثلاثين مدرسة، وهي:

1. مدارس دار الفكر- بنين- جدة
2. مدارس دار الفكر –بنات- جدة
3. مدارس البيان –بنات- جدة
4. مدارس التربية النموذجية - بنات- الرياض

5. مدارس التربية النموذجية - بنين- الرياض
6. مدارس الرشد –بنات- الرياض
7. مدارس الرشد- بنين- الرياض
8. مدارس الجامعة –بنات- الظهران
9. مدارس الظهران - بنين- الظهران
10. مدرسة سعود بن نايف –بنين- الدمام
11. مدرسة هشام بن حكيم –بنين- الدمام
12. مدارس البسام –بنات- الدمام
13. مدارس البسام –بنين- الدمام
14. مدارس الحصان –بنين- الدمام
15. مدارص الحصان –بنات- الدمام
16. مدارس الحصان –بنين- الخبر
17. مدارس الحصان –بنين- الجبيل
18. مدارس التربية الأهلية –بنين- الخبر
19 . مدارس بدر –بنين- الرياض
20. مدارس الرواد –بنين- - المرحلة الابتدائية الأولى- الرياض
21. مدارس الرواد –بنين- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض
22. مدارس الرواد –بنين- المرحلة الإعدادية- الرياض
23. مدارس السعودية –بنين- المرحلة الابتدائية الأولى- الرياض
24. مدارس السعودية –بنين- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض
25. مدارس الرحمانية –بنين- سكاكا
26. مدرسة الفصحى –بنات- المرحلة الابتدائية الأولى- المدينة المنورة
27. مدرسة الفصحى –بنين- المدينة المنورة
28. مدرسة الفصحى –المرحلة الابتدائية الثانية –بنات- المدينة المنورة

29. مدارس الفلاح –بنين- الرياض

30. مدارس الفلاح –المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض

31. مدارس التربية الإسلامية –بنات- المرحلة الابتدائية الأولى– الرياض

32. مدارس التربية الإسلامية –بنات- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض

33. مدرسة الإعمار –بنات- الرياض

ولا بد هذا المقام من الإشادة بموقف صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل أمير منطقة عسير الذي استقبل الكاتب في مكتبه واستضافه بمدينة أبها، والذي، بما عرف عنه من سعة اطلاع، كان يتابع ما كتب عن تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة في صحف الكويت ومجلاتها عام 1988م. وقد تبنى سموه النظرية وأمر بتطبيقها في المدارس النموذجية بأبها في العام الدراسي 1999- 2000م ذاكرا، كما نشرت مجلة "المعرفة" السعودية "أنه –ومن باب الوفاء- استقى الفكرة من د.عبد الله الدنان الذي كان قد طبق الفكرة في بعض مدارس الكويت. ثم توقف المشروع في الكويت بسبب حرب الخليج. فقام بإعادة تطبيق فكرته في بلده سوريا ومازال" (المعرفة- العدد55 شوال 1420هـ، يناير 2000 ص188).

وقد نجح التطبيق في مدارس أبها ونشرت صحيفة اليوم الأسبوعي السعودية ما يلي: "وجه صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل خطابا إلى مدير جامعة الملك خالد الدكتور عبد الله بن محمد الراشد رسالة تتضمن رغبة سموه في تعميم تجربة تطبيق اللغة العربية الفصحى على الكليات والمعاهد والمدارس بالمنطقة. وأشار سموه إلى ما حققته التجربة من نجاح بالغ خلال تطبيق التحدث بالفصحى بين الطلبة ومدرسيهم في المدارس النموذجية بأبها مما

سيساهم في نجاح تحصين أجيالنا أمام غول العولمة وربطهم بجذورهم الثابتة" (صحيفة اليوم الأسبوعي –المنطقة الشرقية –السعودية- 2002/9/21م).

ولا بد أيضا من الإشادة بموقف صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية الذي استقبل الكاتب في مكتبه، واستضافه بمدينة الدمام، وقدم وما يزال يقدم كل الرعاية والدعم لفكرة تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة. وبهذا الدعم وهذه الرعاية تم تدريب معلمي مدرسة سعود بن نايف بن عبد العزيز، ومعلمات عدد من رياض الأطفال والمشرفات التربويات على تطبيق الفكرة بالمدارس. ولم يتوقف تأييد سمو الأمير سعود على الدعم والرعاية بل شارك في حضور محاضرة عن تعليم العربية بالفطرة والممارسة. وقد نشرت صحيفة "اليوم" السعودية خبر المحاضرة وحضور سمو الأمير صفحة كاملة تصدرها عنوان كبير "الأمير سعود بن نايف يشارك في حضور محاضرة عن تعليم العربية بالفطرة" وجاء فيه "بحضور صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية نظمت مدارس الجامعة الأهلية بالظهران بالتعاون مع الغرفة التجارية الصناعية للمنطقة الشرقية الليلة الماضية محاضرة بعنوان "تعليم اللغة العربية بالفطرة ضرورة تربوية" ألقاها الدكتور/عبد الله بن مصطفى الدنان، وذلك بقاعة الاحتفالات بمقر الغرفة بالدمام" (صحيفة اليوم –لادام- 1 جمادى الآخرة 1421هـ، 31 أغسطس، 2000م)، هذا وقد بذل الدكتور عبد العزيز بن سالم الحارثي المدير العام لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية، والدكتور سمير العمران المدير العام الحالي كل جهد من أجل تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة.

(5)- لبنان

لم تتوقف رعاية سمو الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز عند حدود المملكة العربية السعودية، بل تجاوزتها إلى لبنان، حيث رعى بالاتفاق مع سعادة النائب بهية الحريري، التي ترأس اللجنة التربوية في المجلس النيابي اللبناني

تدريب عشرين معلمة في مرحلة رياض الأطفال في مدرسة الحاج بهاء الدين الحريري وثانوية رفيق الحريري، وقد بدأت المعلمات بالتطبيق في أول شهر آذار (مارس) /2002م. وفي 13/مايو (أيار) /2002م، أي بعد شهرين ونصف من بدء التطبيق قمت بزيارة للمدرستين وأمضيت فيهما أسبوعا كاملا مشاهدا ومستمتعا ومتحدثا مع الأطفال. وأحب أن أقرر هنا أن تجاوب الأطفال كان ممتازا. لقد كانوا فرحين جدا بأنهم قادرون على التفاهم مع زائرهم باللغة التي تعلموها مع معلماتهم. وبما أن السيدة بهية الحريري ترأس مدارس الحريري فقد قررت تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أيضا، كما قررت العمل على نشر الفكرة في سائر مناطق ومحافظات الجمهورية اللبنانية، وهذه المدارس هي:

1. مدرسة ضياء الحريري –صيدا
2. مدرسة رفيق الحريري- صيدا
3. مدرسة المناهل- مجدل عنجر
4. مدرسة سبل الرشاد- القرعون
5. مدرسة الأبرار –جب جنين
6.مدرسة الوادي الأخضر- بر إلياس

(6) قطر

بدأ تطبيق النظرية في قطر عام 2004. وقد تبنت تطبيق النظرية حتى الآن ست عشرة مدرسة تشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (التعليم الأساسي)، بعد أن دربنا معلميها ومعلماتها. وقد حققت هذه المدارس نتائج ممتازة وتقدما متميزا عن المدارس الأخرى في إتقان الفصحى والمواد الدراسية الأخرى وهذه المدارس هي:

1. مدرسة المها الإنجليزية
2. مدرسة جوعان بن جاسم

3. مدرسة موزة بنت محمد

4.مدرسة دار الأرقم

5. مدرسة الإسراء المستقلة

6. مدرسة أبو بكر الصديق- المرحلة الأولى

7. مدرسة أبو بكر الصديق –المرحلة الثانية

8. معهد النور

9. مدرسة خديجة المستقلة الابتدائية

10. مدرسة الخليج العربي المستقلة

11. مدرسة علي بن عبد الله المستقلة

12. مدرسة الرفاع المستقلة

13. مدرسة خليفة الابتدائية المستقلة

14.مدرسة القادسية المستقلة

15. مدرسة الخور

16. مدرسة علي بن عبد الله المستقلة

(7) الإمارات العربية المتحدة

بدأ تطبيق النظرية في الإمارات العربية المتحدة عام 2005. وقد تبنت النظرية وطبقتها حتى الآن ثلاث مدارس، هي:

1.مدرسة الإبداع العلمي –المرحلة الأولى- إمارة الشارقة

2.مدرسة الإبداع العلمي –المرحلة الثانية- إمارة الشارقة

3.حضانتي – إمارة دبي

وقد تم تأسيس مركز في إمارة دبي لنشر النظرية في الإمارات العربية المتحدة

(8) الكويت

عاد تطبيق النظرية في الكويت عام 2004، بعد أن توقف عام 1990 بسبب الظروف التي مرت بها المنطقة. وهي الآن تطبق بنجاح في أربع مدارس بعد أن دربنا معلميها ومعلماتها، وهذه المدارس هي:

1.دار الحضانة العربية – عملت سنتين ثم توقفت بعد الغزو

2.مدرسة الخليج الإنجليزية

3.مدرسة التكامل

4.مدرسة المعالي

5.حضانة أفان

(9) سلطنة عمان

بدأ تطبيق النظرية في سلطنة عمان في بداية العام الدراسي 2007/2006، وقد قمت بتدريب معلمات أربع مدارس ابتدائية، والعمل مستمر لمزيد من التدريب والتطبيق وقد ربطت وزارة التربية في سلطنة عمان منهجا وبرنامجا في تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة بمشروع نهضة تعليمية كبرى يجري العمل على تحقيقها تحت اسم "المنهج التكاملي في التربية" والمدارس التي دربت معلماتها هي:

1.مدرسة غلا

2.مدرسة سيح الظبي

3.مدرسة وادي عدي

4.مدرسة المشارق

وهكذا يكون عدد المدارس (رياض أطفال ابتدائي) التي تطبق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في البلاد العربية قد بلغ ثماني وسبعين مدرسة حتى تاريخ كتابة هذه السطور في 2007/7/2، والعدد في ازدياد مستمر، إن شاء الله تعالى.

المسار الثاني: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائية

1- أهمية إتقان اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

تبين لنا مما سبق أن غالبية المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلبة في مراحل الدراسة جميعها، بما فيها المستوى الجامعي، والتي تؤدي إلى التراجع الثقافي المستمر، تعود إلى عدم إتقان الطلبة للقراءة والكتابة والمحادثة باللغة العربية في المرحلة الابتدائية. لذلك يمكن القول إن إتقان اللغة العربية في هذه المرحلة يحقق ما يلي:

❖اختصار عدد الحصص المخصصة للغة العربية في المنهج الدراسي.

❖تخصيص الوقت الموفر لتعليم الرياضيات والحاسوب واللغة الأجنبية.

❖إنشاء جيل عربي محب للعلم والمعرفة والمطالعة والبحث، متعلق بلغته عامل على نشرها.

❖إشاعة محبة اللغة العربية وإدراك حلاوتها وبلاغتها، وذلك بتكريس حصص اللغة العربية للمطالعة وتنمية القدرة على التفكير والنقد الأدبي وتذوق البلاغة من خلال مناقشة أفكار القصص والقصائد والنصوص الأدبية الأخرى وليس استهلاك وقت هذه الحصص في استظهار معلومات عن اللغة تؤدي إلى اتخاذ مواقف سلبية منها، ونسيانها بعد تقديم الامتحان بها.

❖ بلوغ مستوى عال من التعلم الذاتي لأن الطلبة يفهمون ما يقرؤون.

❖ عدم حاجة الطلبة في المراحل التعليمية إلى استظهار الملخصات المعدة للكتب، والتوجه بدلا من ذلك إلى الكتاب نفسه لفهمه فهما عميقا وتلخيصه تلخيصا ذاتيا.

❖ اختصار سنة جامعية كاملة بحيث يقضي الطالب ثلاث سنوات في كلية الآداب أو العلوم للتخرج وليس أربعا كما هو الواقع الآن (هذا إذا لم يرسب أي سنة).

❖ اقتناع عام ذاتي لدى الطلبة والمسؤولين بجعل اللغة العربية لغة الدراسة الجامعية في التخصصات العلمية جميعها بما في ذلك الطب والهندسة.

❖ التوسع في ترجمة العلوم جميعها إلى اللغة العربية.

2- أهمية معلم المرحلة الابتدائية

لا يختلف اثنان على أهمية معلم المرحلة الابتدائية. ولذلك نقول إن أي تغيير نحو الأفضل في مجالات التربية والعلم والمعرفة والمسيرة الحضارية العامة للأمة ينبغي أن يعتمد على معلم المرحلة الابتدائية أولا وأخيرا، وذلك لأن علماء التربية أجمعوا على أن التكوين الأساس للطالب يتم في المرحلة الابتدائية. وتجاوز الكثيرون منهم ذلك فقالوا إن غرس العادات المرغوبة والكشف عن الميول وبذر بذور المعرفة يتم قبل المرحلة الابتدائية. إن عادات المطالعة والبحث عن المعرفة وتعلم التفكير وتكوين الذوق الأدبي، وترسيخ المبادئ الخلقية، كل ذلك يتم في المرحلة الابتدائية. لذلك لا بد أ ن يكون معلم المرحلة الابتدائية قدوة صالحة ومثالا يحتذى في مجالات التعلم والسلوك.

من هنا أيضا نقول عن الاقتراح الخاص بتعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية وذلك باعتمادها لغة التواصل داخل الصف وخارجه طوال اليوم الدراسي لا يمكن تحقيقه إلا باقتناع المعلم بهذا المبدأ وإيمانه العميق به، ومن ثم الإقبال على التدريب من أجل تنفيذه والالتزام به.

3- حل مشكلة الضعف باللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

بناءً على الواقع الحالي في المدرسة الابتدائية، والضعف العام الملحوظ في أداء الطلبة باللغة العربية والمواد الأخرى، وصعوبة الانتظار حتى يعمم تعليم الفصحى في رياض الأطفال لتغيير هذا الواقع فإننا نقدم الاقتراح التالي لحل المشكلة، وهو مبني على أحدث النظريات العلمية والتطبيقات العملية الخاصة بتعليم اللغات.

(1)الأساس النظري للحل:

ينطلق الأساس النظري لهذا الحل من الاعتبارين التاليين:

أ- أن القدرة الفطرية على تعلم اللغات لم تضمر عند الطفل في المرحلة الابتدائية وإنما هي بدأت بالضمور. ولذلك لا تزال هناك قدرة متبقية لدى الطفل تمكنه من كشف قواعد اللغة التي يتعرض لها، وتطبيق هذه القواعد. وهذه القدرة يمكن تنشيطها واستغلالها.

ب- إن أحدث أساليب تعلم اللغات هو الأسلوب التواصلي الوظيفي (functional notional &communicative approach)، وفحواه الممارسة الوظيفية الدائمة للغة الهدف بحيث يتواصل بها المتعلم لساعات كاملة في أثاء فترة التعلم، وهو ما يعرف بالتغطيس أو الإحاطة أو الحمام اللغوي أو الاستغراق Immersion or Submersion.

(2)التطبيق العملي للحل:

بناء على الأساس النظري، ينطلق التطبيق العملي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية من إقرار المبدأ التالي وهو:

"اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه بحيث لا يسمع الطالب في المدرسة إلا الفصحى ولا يقبل إلا الفصحى."

بعد النجاح البالغ للتطبيق والذي تحقق في رياض الأطفال، بدأت مدارس البسام بالدمام في السعودية منذ بداية العام الدراسي 1424/1323هـ الموافق 2003/2002م تطبيق النظرية على أطفال في السنة الأولى الابتدائية (هم شعبة أخرى غير الشعبة التي تعلم فيها الأطفال التحدث بالفصحى في مرحلة الروضة والذين مر الحديث عنهم)، وكذلك بدأت التطبيق على تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة الابتدائية بعد أن قمت بتدريب معلميهم ومعلماتهم، وهؤلاء قدموا

من مدارس أخرى لا تطبق التحدث مع التلاميذ بالفصحى، وكانت هذه التجربة ذات أهمية كبيرة.

لقد زرت هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول ، أي بعد أربعة أشهر فقط، وقد حدثتهم واستمعت إليهم وهم يتحدثون بالفصحى ويحركون أواخر الكلمات بشكل سليم. وهذه الأحاديث مسجلة على شريط فيديو موجود عندي.

وأود أن أذكر هنا أن تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة في مدارس البسام بدؤوا يستمتعون بالقراءة ويتسابقون في عدد الكتب التي يقرؤونها وقد أخبرني أمين المكتبة أن أحد تلاميذ السنة الثانية الابتدائية قرأ 26 قصة في أسبوعين وأنه سأل التلميذ عن مضمون القصص وكانت إجابته صحيحة. وفي العام الدراسي 2005/2004 أجرت المدارس مسابقة منظمة في القراءة لطلاب الصف الثالث الابتدائي وكانت النتائج مذهلة. لقد قرأ الذي نال الجائزة الأولى (280) كتابا، وأما الذي نال الترتيب الأخير فقد قرأ (36) كتابا.

خامسا: برنامج تدريب المعلمين والمعلمات لتطبيق الحل المقترح في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية.

لقد أعددت برنامجا للتدريب بدأت تطبيقه منذ عام 1988م بنجاح تام في الكويت وفي سوريا، وفي الأردن وفي البحرين والمملكة العربية السعودية ولبنان وقطر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان.

يتميز البرنامج باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة الهدف كما يتميز بتعدد محاوره، وسهولة تطبيقه، وتعلق المتدربين به نتيجة الفائدة التي يلمسونها منذ الأيام الأولى للتدريب. وهو يركز على مهارة المحادثة في المقام الأول. أما المهارات الأخرى فتعطى بالمقدار الذي يخدم الجانب الشفهي من الأداء اللغوي. وفيما يلي موجز عن هذا البرنامج:

1. يتألف البرنامج من عشرة محاور تغطي مختلف الأنشطة والمواقف الحيوية داخل الصف وخارجه.

2. أعد برنامج بحيث يمكن تطبيقه لتدريب المعلمين والمعلمات في رياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

3. مدة التدريب ثلاثون ساعة توزع على اثني عشر يوما بواقع ساعتين في اليوم.

4. يمكن التدريب في أثناء الخدمة بعد نهاية الدوام المدرسي.

5.عدد المتدربين/المتدربات في المجموعة الواحدة لا يقل عن عشرين ولا يزيد على خمسة وعشرين.

6.المواد المستخدمة في التدريب بسيطة ومتوفرة، فهي لا تتعدى مجموعة من القصص والمجلات واللوحات الجدارية الممثلة لمناظر طبيعية أو مواقف اجتماعية. بالإضافة إلى حلقات من برنامج تلفازي مثل برنامج "افتح يا سمسم" الناطق باللغة العربية الفصحى أو غيره من البرامج الموجهة للأطفال والمؤلفة من قصص شائقة.

7. يمكن للمدرب الواحد تدريب مجموعتين أو ثلاث في أثناء مدة التدريب.

8. في نهاية مدة التدريب يمنح المتدرب شهادة "محادثة باللغة العربية".

سادسا: التقويم العلمي للتطبيق في روضة الأزهار العربية

في شهر كانون الأول (ديسمبر) 1998م تلقيت رسالة بالفاكس من سيدة أمريكية تدعى "جيل جينكينز" تعمل مدرسة لغة إنجليزية لغير الناطقين بها بجامعة بريغام يونغ الواقعة في ولاية يوتا الأمريكية، وترأس جمعية مدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (tesol) في الجامعة نفسها. تتحدث السيدة في رسالتها عن وضع لاحظته وهو أن العادات القرائية لطلبتها من العرب ضعيفة وأنهم لا يقرؤون إلا الصفحات المطلوبة للامتحان، ونادرا ما يقرؤون للمتعة أو

للاستزادة من المعرفة. كما لفت نظرها أيضا أن الملاحظة نفسها وردت على ألسنة العديد من أعضاء اللجان المنبثقة عن المؤتمر العام لمدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى المنعقد في مدينة سياتل- واشنطن (seattle , washington) عام 1998م. وتضيف قائلة: "عندما حاولت أن أبحث عن سبب الحالة القرائية الضعيفة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة العرب علمت أن العرب جميعا لديهم لغتان (diglossia): محكية وهي العامية ومكتوبة وهي الفصحى وأدركت حجم التحدي ومقدار المعاناة اللذين يواجههما الأطفال العرب في تعلم القراءة بلغة لا يتحدثون بها، وأن هذا يمكن أن يكون سببا في تكوّن عادة عدم الرغبة في القراءة لديهم، حتى في اللغات الأخرى. ولقد علمت من البروفيسور محمد مهدي العش (بروفيسور عربي دمشقي يعيش في أمريكا) أنك تطرح حلا لهذه المشكلة وذلك بتعليم الأطفال في مرحلة الرياض المحادثة بالفصحى، لكي يتقنوا التحدث باللغة التي سيقرؤون ويكتبون بها، مما يؤدي إلى تيسير تعلمهم للقراءة والكتابة والقضاء على الصعوبات التي يواجهونها في هذا لمجال بسبب الثنائية اللغوية (diglossia). ولقد سررت جدا لسماع ذلك فعزمت على كتابة رسالة ماجستير بعنوان: "أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية".

THE EFFECT OF A PRESCHOOL MSA IMMERSION PROGRAM
ON ARAB CHILDREN'S PRIMARY SCHOOL READING AND COMPOSITION SCORES

فإذا وافقت على هذه الدراسة فسوف آتي إلى دمشق لأقوم بها."

وبما أنني كنت أنتظر من يقوم بهذا البحث وذلك من أجل تقويم الفكرة وتطبيقاتها من جهة محايدة فقد كتبت لها بالموافقة، وساعدتها في الحصول على الإذن المطلوب من وزارة التربية السورية للقيام بالبحث.

قامت هذه السيدة بإجراء بحثها وناقشت رسالتها وحصلت على الماجستير في شهر إبريل (نيسان) عام 2001 وقد تلقيت نسخة منها في شهر أيار (مايو) عام(2001م Jenkins) حملها إلى المشرف على الرسالة البروفيسور ر. كيرك بلناب R.Kirk Belnap الذي كان في زيارة أكاديمية إلى دمشق. وقد زار روضة الأزهار العربية وشاهد الأطفال واستمع إلى أحاديثهم بالفصحى، وكان معجبا بما رأى وسمع.

وصفت الباحثة الإجراءات التي قامت بها، وذكرت النتائج التي توصلت إليها في الملخص الذي جاء في صدر رسالتها والذي أورده مع شيء من الاختصار فيما يلي:

أجري هذا البحث التقويمي النوعي والكمي في "روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا، محافظة ريف دمشق، سوريا، وقد استغرق جمع المعلومات الخاصة به شهرين كاملين على فترات متقطعة امتدت من أيلول (سبتمبر) علم 1999 م إلى أيار (مايو) عام 2000م. وهذه الدراسة تختبر أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة الأزهار العربية على علامات الأطفال في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، بعد أن أمضوا في هذه الروضة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات. وتفخر هذه الروضة بأنها البيئة الفريدة التي تستخدم فيها اللغة العربية الفصحى أداة للتواصل في سن ما قبل المدرسة. وقد جمعت البيانات الخاصة بهذه الدراسة من المقابلات مع التلاميذ، وأولياء الأمور والمعلمين والمعلمات، ومدير روضة الأزهار العربية ومؤسسها الدكتور عبد الله الدنان، هذا بالإضافة إلى الاطلاع على دفاتر الأطفال وتسجيل أحاديث بالفصحى أداها اثنان وعشرون طفلا تلقائيا وإبداعيا دون تحضير مسبق. وكذلك تم تصوير سجلات العلامات لـ2797 طالبا وطالبة ينتمون إلى مدارس حرستا الابتدائية ويتوزعون على الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي وأجريت مقارنة بين علامات الطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية وعلامات زملائهم في الصف نفسه. وسوف

تصف الدراسة أيضا الخطوط العريضة للبرنامج الذي طبق لتدريب المعلمات على المحادثة باللغة العربية الفصحى.

تم تحليل البيانات بطريقة تحليل التباين المتعدد (Manova). وقد أظهرت النتائج أن متوسط علامات اللغة العربية ككل، وكذلك متوسطات علامات القراءة، والتعبير، والنشيد، والمحفوظات، كل هذه المتوسطات، ذوات دلالات إحصائية ناجمة عن تأثير عدد السنوات التي أمضاها الطفل/الطفلة في روضة الأزهار العربية:

لذا فقد تقرر أن برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة الأزهار العربية له أثر إيجابي ذو دلالة على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرستا الابتدائية.

هذا ما ورد في ملخص الرسالة. وفيما يلي مقتبسات من الرسالة نفسها:

1.جاء في صفحة 68 (النص الأصلي) وصفحة 95 (النص المترجم):

"إن هناك فرقا بين علامات القراءة والتعبير للطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية والطلبة الذين كانوا في روضات تقليدية، أو لم يذهبوا إلى أي روضة في حرستا – سوريا. والجدول 10 (في صفحة 43) يبين أن الفروق في معدل العلامات تتراوح بين 8 و1.9 (الحد الأقصى للعلامة هو 10) وأن هذه الفروق ذوات دلالة بقيمة لـ "P" تعادل 0.0001

2. جاء في صفحة 73 (النص الأصلي) وصفحة 101 (النص المترجم):

"ينبغي أن يدرس برنامج الدكتور الدنان الذي وضعه لتدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى، كما ينبغي أن يقيم، بعد ذلك تعمم النتائج وتنشر في العالم العربي. وإذا ثبت نجاحه على النحو الذي تحقق في هذا البحث فسوف تزول جميع الأوهام التي تتردد عن صعوبة اللغة العربية، وسوف يتعزز ويتحسن استخدام اللغة العربية كأداة للتعليم في المدارس العربية".

3. جاء في صفحة 73 (النص الأصلي) وصفحة 102 (النص المترجم) أيضا:

"يجب أن يجرب هذا البرنامج في بلدان عربية أخرى للتأكد من إمكانية الحصول على نتائج مشابهة. ولا بد، بطبيعة الحال، أن يطبق البرنامج معلمون ومعلمات يتحدثون بالفصحى بطلاقة.

4. جاء في صفحة 74 (النص الأصلي) وصفحة 103 (النص المترجم):

تكمن أهمية هذه الدراسة في إبرازها للتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يحدثه تعلم المحادثة باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال في مرحلة تعلم القراءة والكتابة. كما توحي الدراسة بأن ممارسة المحادثة باللغة العربية الفصحى لمدة ثلاث سنوات، في أعمار 3، 4، 5 سنين تزود الأطفال العرب بمهارات الفصحى التي يحتاجونها للنجاح في تعلم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية. ويمكن القول أن تأثيرات هذا النجاح ستبقى معهم إلى مرحلة التعليم الجامعي حيث سيكونون جيشا من المعلمين والآباء والأمهات والعاملين الذين سيقومون بتأدية وظائفهم الاجتماعية بارتياح وثقة، وحينئذ سيكونون مؤهلين لتنشئة جيل جديد.

هذا بعض ما جاء في رسالة جيل جينكنز التي نالت عليها درجة الماجستير، فأي نهضة كبرى ستتحقق إذا كان التحدث بالفصحى داخل الصف وخارجه طوال سنوات المرحلة الابتدائية وما يليها من السنوات الدراسية.

سابعا: مشاهدات ووقائع من روضة الأزهار العربية

فيما يلي مجموعة من المشاهدات والوقائع سجلتها عن أطفال روضة الأزهار العربية:

1.أحد الآباء جاء لتسجيل ابنه الثاني في الروضة، وعندما سألته عن ابنه الأول الذي كان عندنا وأصبح في الصف الثاني قال: "إنه يختلف عن إخوته الذين لم يكونوا في روضتكم. لأنه إذا أعطيته خمس ليرات ليشتري بها شيئا يأكله، يوفرها ويظل يجمع الخمس بعد الخمس حتى يشتري قصة".

2.أحد الآباء لقيته في الشارع فسألته عن ابنه حازم الذي كان عندنا فقال "حازم الآن في الصف الثالث، ما شاء الله، تصور أنه قرأ "قصة مدينتين" المترجمة، أما أخوه الذي هو في الصف الثامن فقرأ منها صفحتين ثم ألقاها دون أن يكملها.

3.جاءتني معلمات من لبنان لزيارة الروضة وذلك في 2002/5/26م وشاهدن الأطفال واستمعن إليهم. وكان في الروضة طفل اسمه ماجد شاهين وعمره سبع سنوات ونصف وأصبح في الصف الثاني الابتدائي في مدرسة أخرى طبعا، وكان قد أمضى ثلاث سنوات في روضتنا وتعلم المحادثة بالفصحى المعربة. أعطيت إحدى المعلمات الزائرات خمسة كتب تحوي قصصا غير مشكولة، وطلبت منها أن تختار أي كتاب/ ومنه تختار أي قصة. دفعت القصة المختارة إلى الطفل أنس فقرأ القصة بالسرعة العادية مع ضبط الحركات الصرفية والنحوية دون أي تحضير مسبق، ودون أي خطأ. وبعد القراءة طلبت إحدى المعلمات منه أن يروي ما قرأ فوضع الكتاب جانبا وسرد القصة التي قرأها مستخدما الفصحى دون أي خطأ نحوي على الإطلاق.

4.إحدى الأمهات جاءت لتأخذ طفلها من الروضة فجاءها مسرعا متلهفا وعندما وصل إليها توقف فجأة وقال بالعامية: "ماما...نْسيتْ الشنطة" وعاد مسرعا، سألته المعلمة: "لماذا رجعتَ؟ فقال بسرعة: "نسيتُ حقيبتي".

ثامنا: اقتراحات وتوصيات

بعد هذا العرض للغة العربية وواقعها ومستقبلها من منظور ثقافة الطفل العربي، وبعد الحل الذي أقترحه وطبقته وتحدثت عن انتشاره في تسعة أقطار عربية والنجاحات التي حققها، وتأكيد هذه النجاحات بالبحث العلمي أودُ أن أتقدم بالاقتراحات والتوصيات التالية:

1.أن تبدأ وزارة التربية/المعارف في كل بلد عربي بتخصيص مدرسة ابتدائية لتطبيق الحل الذي طبقته بنجاح وهو اعتماد اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في هذه المدرسة دون أي استخدام للعامية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، وذلك بعد تدريب المعلمين أو المعلمات على المحادثة بالفصحى المعربة (انظر برنامج تدريب

المعلمين في "خامسا" الذي مر سابقا). وبعد مضي عام تقوم النتائج التي على ضوئها يتخذ قرار التعميم في المدارس على مستوى الدولة.

2. أن تخصص جهة حكومية أو أهلية روضة أطفال أو أكثر في كل بلد عربي تعتمد فيها اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في الأنشطة جميعها دون أي استخدام للعامية، كما حصل فعلا في "روضة الأزهار العربية" ومتابعة التطبيق على الأطفال أنفسهم في مدرسة ابتدائية وإجراء البحوث الوصفية والتقويمية في أثناء فترة التطبيق وبعدها، ومتابعة تقويم النتائج.

3. أن تعدل المناهج الدراسية في البلاد العربية من حيث عدد الحصص المخصصة للمواد المختلفة بعامة، ومادة اللغة العربية بخاصة لتنسجم مع الواقع الجديد الذي سيؤدي إليه التطبيق.

4. أن تتبنى الجمعيات والاتحادات والمراكز الثقافية المهتمة بنهضة المجتمع الاقتراحات والتوصيات المذكورة وتعمل على تحقيقها، وذلك بتأسيس رياض أطفال ومدارس لمختلف المراحل التعليمية، تكون لغة التواصل فيها هي اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه.

5. أن تؤسس مراكز للتدريب على المحادثة بالفصحى في كل بلد عربي وفي المهاجر تعتمد أسلوب التعليم الوظيفي وليس أسلوب الإعراب وحفظ القواعد.

6. أن تعتمد اللغة العربية الفصحى لغة لبرامج الأطفال الإذاعية والتلفازية في البلدان العربية جميعها كما هو الحال في برنامج "افتح يا سمسم" الذي أنتجته "مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي" وبدأت بثه منذ عام 1979م. والذي كان لي شرف إجراء البحوث التي أدت إلى إقرار الفصحى لغة لهذا البرنامج الأهم. كما كان لي شرف الإشراف على لغة البرنامج من حيث صحتها أولا وملاءمتها لمستوى الأطفال الذي يخاطبهم البرنامج ثانيا.

7. أن تقدم الجامعات ودور المعلمين مقررا إلزاميا أو أكثر بعنوان "محادثة باللغة العربية"، بدلا من مقررات اللغة العربية الحالية التي تكرر ما أخذه الطلبة في المرحلة الإعدادية.

خاتمة:

أرجو في ختام هذا البحث أن يقتنع الجميع أنه من حق الأطفال العرب أن يتعلموا المعرفة بلغة يتقنون التحدث بها في مرحلة رياض الأطفال أو في المرحلة الابتدائية، وأن أي تأخير لإعطائهم هذا الحق فيه ظلم كبير لهم وللأجيال القادمة وللغة العربية، وخطورة حقيقية على المسيرة الحضارية للأمة العربية وانحراف عن السبيل المؤدي إلى تحقيق آمال الأمة في التفكير السليم والعلم والتقدم والرفعة مع المحافظة على الأصالة والوحدة والمعاصرة.

أسأل الله أن يوفقنا جميعا لخدمة أوطاننا وأمتنا.

إنه الموفق لكل خير،،،

المصادر والمراجع:

- الأردن، وزارة التربية 1996/1995، "الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم".

- البيطار، عاصم محمد بهجة، "النحو بين التيسير والتعسير"، مجلة الفيصل (السعودية) العدد217، 1995.

- تميم، راجع حسين، قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية (دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في محافظة دمشق) رسالة ماجستير جامعة دمشق، 1992.

- تميم، يسري حسين، دراسة ميدانية تدريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق، رسالة دكتوراه في التربية، جامعة دمشق، 1996.

- جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع 2000

- جمعية حماية اللغة العربية- الشارقة (2001).

- جينكنز، جيل، أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، ترجمة: عبد الله الدنان ويونس حجير، دار البشائر، دمشق، 2005م.

- حسين، طه، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1927 ط1.

- الخطيب، حسام، "هموم اللغة العربية في عصرنا"، مجلة المعرفة، 1967 العدد 178.

- الدسوقي، إبراهيم 2000م، تعليم الفصحى ولغة المتعلم، ص: 16، جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع- الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.

- الدنان، عبد الله، "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"/ مجلة جامعة دمشق المجلد 2، عدد6، حزيران (يونيه) 1986.

- الدنان، عبد الله، إعداد المعلم وتدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الرياض، ذو القعدة.142هـ، فبراير 2000.

- الدنان، عبد الله، "اللغة العربية والإبداع الفكري الذاتي"، ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الكويت، جامعة الأمم المتحدة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب معهد الكويت للأبحاث العلمية، 1981.

- الدنان، عبد الله، "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربية"، جامعة الكويت، 1979، التوصيات.

- الدنان، عبد الله "نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة والممارسة: النظرية والتطبيق"، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري 1997 1998، 1999.

- السيد، محمود، "الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، دراسة ميدانية" دمشق، مكتبة الأنوار، 1971.

- الشريف، محمد أحمد، والبسام، عبد العزيز، وعفيفي، محمد الهادي استراتيجية تطوير التربية العربية لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1979.

- صحيفة اليوم- الدمام- 1جمادى الآخرة 1421هـ، 31 أغسطس 2000م.

- صحيفة اليوم الأسبوعي- المنطقة الشرقية- السعودية- 2002/9/21م.

- صليبان جميل، مستقبل التربية في العالم العربي، مكتبة الفكر الجامعي، عويدات بيروت، 1967.

- عبد الكريم، أحمد عزت، تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق، القاهرة 1945، ج3.

- عبده، داود، "ضعف الطلاب في فهم المقروء"، جامعة الكويت، 1979. بحث مقدم إلى "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة".

- عليان، هشام عامر، "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية كلية التربية 1978.

- عمار، محمود، "مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية" مجلة الفيصل (السعودية) 1995، العدد 218.

- العيسى، سليمان، وزملاؤه، دليل المدرس للصف الأول الإعدادي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، 1987/1986.

- فضيل، عبد القادر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية "التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل"، الشارقة 1994، تونس 1994.

- الفهد، سليمان، "لغة عيالنا في خطر" صحيفة الوطن الكويتية، العدد 4913، 24 أكتوبر (تشرين الأول)، 1988.

- في مدارس منطقة عسير- الأجيال القادمة ستتكلم بالفصحى، المعرفة - السعودية، العدد55، شوال 1420، يناير (كانون الثاني) 2000م.

- الكويت، وزارة التربية، "دراسة مقارنة للخطط الدراسية في مراحل التعليم العام في بعض الدول الشرقية والغربية".

- المبارك، مازن، "منهج تكاملي لعلوم اللغة العربية"، مجلة المعرفة 1986 العددان 289- 290.

- مجاور، محمد صلاح الدين، "أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس القاهرة، 1996.

- المجلس العربي للطفولة والتنمية- المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل –ورقة تعريفية- 2002م.

- المعتوق، أحمد محمد، "لغتنا ومناهج التعليم"، مجلة الفيصل (السعودية) العدد 218، 1995.

- النحاس، مصطفى، "أضواء على مناهج النحو والصرف في الجامعة من خلال أخطاء الطلاب في الامتحانات"، جامعة الكويت 1979، بحث مقدم إلى "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة".

- ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، 1985.

- وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، "عدد حصص المواد حسب الخطة الدراسية بالمدارس".

-Chomsky, Noam, Revew of B.F.Skinner's verbal Behavior, in Language, xxxv, (January- march, 1959).

-Ervin, S. Imitation and Structural Change in Chilren's Language.In New Direction in the study of Language E.Lenneberg (Ed) Ccambridge, Mass:M.I.T Press, 1964.

-Ferguson, C.A.(1959). Diglossia: Lannguage in Culture and Society. Word, 15, 352-340.

-Jenkins, Jill, The Effect of a Preschool MSA Immersion Program on Arab Children's Primary School Reading and Composition Scores, M.A. Thesis, Brigham Young University April 2001.

- Lenneberg, Eric H. Biological Foundations of Language. John Wiley & Sons, 1967.

جماليات قصيدة المديح النبوي في الشعر الشعبي الجزائري
قصيدة العقيقة للمنداسي أنموذجا

أ. عبد اللطيف حني
المركز الجامعي بالطارف

ملخص: يقوم هذا المقال على مقاربة نقدية تهدف إلى التطرق لموضوع المديح النبوي في الشعر الشعبي الجزائري، وذلك بكشف مفهومه واتجاهاته وأساليبه وتعابيره الفنية، متخذين من قصيدة الشاعر الشعبي سعيد بن عبد الله المنداسي التلمساني "العقيقة" نموذجا لأهميتها وقيمتها الأدبية عند النقاد والدارسين، وذلك بتسليط ضوء التحليل الموضوعاتي والفني على بنيتها ومعمارها، حيث نحاول إماطة اللثام عن مساهمة الشاعر الشعبي الجزائري في هذا الفن الرائد في أدبنا العربي.

Abstract:

Promote this article on a critical approach aimed at addressing the subject of praise of the Prophet in the popular poetry of Algeria by exposing the concept and trends, methods and Meanings of art putting in a poem by poet People "Said ben Abdullah Almndasi Tlemceni" "aqeeqah" model for the importance and value of literature when critics and scholars, that shed light Modoati analysis and technical structure and architecture, where we try to unravel the contribution of the Algerian People's poet in this art pioneer in Arab literature.

1- مفهوم المديح النبوي : يعتبر المديح النبوي فناً من فنون الشعر التي نشرها التصوف وساهم في إذكائها، وهو لون «من التعبير عن العواطف الدينية وباب من الأدب الرفيع، لأنه يصدر عن قلوب مفعمة بالصدق والإخلاص »[1] تنبض بحب النبي ﷺ وبتعداد صفاته الخلقية، وإظهار الشوق لرؤيته وزيارة قبره

وروضته الشريفة، كما يهتم هذا الشعر بذكر معجزاته المادية والمعنوية والإشادة بغزواته وصفاته المثلى، والإكثار من الصلاة والسلام عليه تقديرا وتعظيما، وطلب الأجر من الله عز وجل بالثناء عليه ﷺ .

وغالبا ما يجتهد الشاعر المادح لإظهار تقصيره في أداء واجباته الدينية والدنيوية، كما يذكر آثامه وسيئاته وكثرة ذنوبه في الدنيا معترفا بها ومظهرا كل مستتر، ثم يناجي الله تعالى بصدق وشوق راجيا منه التوبة والمغفرة، وينتقل بعد ذلك إلى الرسول ﷺ طامعا في وساطته وشفاعته يوم القيامة، ومتوسلا بأسمائه وصفاته التي عرف بها.

ويتميز المديح النبوي بالصدق والإخلاص والنقاء من كل شائبة، والخلو من كل ظن ويختلف تماما عن المدح التكسبي أو المدح التملقي الموجه للأشخاص والأعيان والأمراء والملوك، لأنه مدح خاص لأفضل خلق الله وأحسنهم على الإطلاق سيدنا محمد ﷺ، فهو معبأ بالصدق والوفاء والمحبة، تغمره التجربة الروحية والعشق لشخصه الكريم، فحبه من العقيدة وواجب على كل مسلم.

2- نشأة المديح النبوي في الأدب العربي : لاح نور المديح النبوي مبكرا في المشرق العربي، وذاع وانتشر بانطلاق وشيوع الدعوة الإسلامية، وكثر في شعر الفتوحات الإسلامية، حتى ربط خيوطه وامتزج بالشعر الصوفي مع ابن الفارض والشريف الرضي، الذين حملوا على عاتقهما الإشادة بهذا الفن والإحاطة به «ولكن المديح النبوي لم ينتعش ويزدهر، ولم يترك بصماته إلا مع الشعراء المتأخرين وخاصة مع الشاعر البوصيري في القرن السابع هجري الذي عارضه كثير من الشعراء الذين جاؤا بعده، ولا ننسى في هذا المضمار الشعراء المغاربة والأندلسيين الذين كان لهم باع كبير في المديح النبوي عند الدولة المرينية»[2] .

وقد ساد الاختلاف بين الباحثين حول نشأة المديح النبوي، فزكي مبارك يرجع ظهوره في المشرق العربي إلى ظهور الدعوة الإسلامية وانتشار الفتوحات

الإسلامية، وذلك مع جمهور الصحابة خاصة عند شعراء الرسول ﷺ؛ مثل حسان بن ثابت وكعب بن مالك، وكعب بن زهير وعبد الله بن رواحة، وعباس الجراري يذهب إلى أنه فن مستحدث جديد على البيئة الإسلامية «ولم يظهر إلا في القرن السابع الهجري مع البوصيري، وابن دقيق العيد»[3].

ويعد القرآن الكريم والسيرة النبوية الشريفة المنهلين اللذين تستوحي منهما قصائد ودواوين المديح النبوي مادتها الإبداعية، ورؤيتها وصورها الإسلامية، كما تلتجئ إلى كتب التفسير والسيرة النبوية التي فصلت حياة الرسول ﷺ تفصيلا كبيرا، ووضحت جوانب عديدة من حياته وسيرته ﷺ «كما يظهر ذلك جليا في تفسير ابن كثير على سبيل التمثيل، تليه كتب السيرة التي تتمثل في مجموعة من الوثائق والمصنفات التي كتبت حول سيرة الرسول ﷺ سواء كانت قديمة أو حديثة، وأذكر على سبيل المثال السيرة النبوية لابن هشام، وسيرة ابن إسحاق، والرحيق المختوم لصفي الرحمان، والسيرة النبوية لابن الحسن بدوي، والسيرة النبوية لابن جنان، والوفاء لأبي الفرج عبد الرحمان الجوزي، والشفا بتعريف حقوق المصطفى للقاضي عياض»[4].

ويعد ما قاله عبد المطلب عم النبي ﷺ إبان ولادته ﷺ أول ظهور لشعر المديح النبوي، حيث شبه ولادته الشريفة بالنور والإشراق الذي أنار الكون وملأ الآفاق سعادة وفرحا وبهاء، حيث يقول :[5]

وَأَنْتَ فمَا ولَدت أشرقـــت	الأرض و ضاءت بنورك الأفق
فنحن في ذلك الضياء و في	النور وسبـــل الرشاد تحتـرق

ويعتبر حسان بن ثابت ﷺ رائد المدح النبوي، الذي أحب ودافع عن الرسولﷺ، وامتلأ ديوانه بعيون قصائد المديح، وجاء بعده شعراء على مر العصور الأدبية اهتموا بهذا الفن، ونظموا في مضماره الكثير من القصائد التي تترجم حبهم وعشقهم بشخص النبي ﷺ، وتعكس قيمته في نفوسهم .

3- المديح النبوي والبديعيات : علينا في هذا المقام أن نفرق بين البديع في قصائد المديح النبوي بشكل عام، والذي يسمى بالبديعيات،وهو فن جديد ابتكره أبو عبد الله محمد بن أحمد الأندلسي المولود عام 689هـ، الذي اتسم مديحه بالحب العظيم للرسول ﷺ، كما يحرص فيها الشاعر على إظهار الحب الصادق والعاطفة السامية القوية، لأنه لا يرجو من مديحه تكسبا دنيويا ماديا وإنما يسعى للتعبير عن مدى حبه للرسول ﷺ، لينال رضاه وشفاعته، والبديعيات فن مبتكر حيث« تكون القصيدة في مدح الرسول، ولكن كل بيت من أبياتها يشير إلى فن من فنون البديع»[6] .

وفي فن البديعيات لا يكون هم الشاعر «عند نظم البيت أن يبلغ مبالغ الصادقين في مدح الرسول ﷺ، وإنما كان همه أن يجيد الإفصاح عما يقصد إليه من فنون البديع»[7]، لكي يظهر براعته البلاغية وقدرته اللغوية واتساع ملكته اللغوية وزاده الصرفي.

وقد خاض شاعرنا سعيد بن عبد الله المنداسي[8] غمار المديح النبوي في شعره الشعبي، وحاز حصة الأسد فيه منتهجا في قصائده طرقا مختلفة، فيها كثير من مظاهر القصيدة العربية التقليدية المدحية القديمة، كالاستهلال بالصلاة والسلام على النبي ﷺ، والثناء عليه والدعاء لله ﷻ بالتوفيق في هذا المديح، ثم ذكر صفاته الخلقية (الجسدية)، والتقرب لله تعالى بمدحه، ورجاء شفاعته ولقائه يوم الحشر، ثم الختام يكون بالصلاة عليه والابتهال .

4- قصيدة "العقيقة" في مدح النبي ﷺ : فسح الشعراء الشعبيين مساحات كبيرة في دواوينهم لمدح خير البرية، والإشادة بأخلاقه ورسالته العلمية ومنهم شاعرنا المنداسي الذي كان مدحه بطريقة مختلفة حيث تشبهت قصائده الشعبية بمظاهر القصيدة العربية التقليدية، وذلك في معمارها الفني حيث كان يحرص على الوقوف على الأطلال والمرور إلى الرحلة والتطرق للغزل والوصف

والمدح لكنه كان موجها لشخص الرسولﷺ بخلاف الشاعر القديم الذي وجه مدحه للأشخاص والأعيان.

ومن مجموع قصائده المدحية أشاد الدارسون بقصيدته المدحية العقيقة التي نظمها في التغني بالشمائل المحمدية، ونظم المنداسي للشعر الملحون ليس عن ضعف أو عجز أمام الشعر الفصيح، وما يدل على امتلاك المنداسي لناصية اللغة العربية له ديوان فصيح، وتوجهه للشعر الملحون لغاية التقرب من المتلقي وإيصال أفكاره له جلية واضحة وهذا ما يبينه الدكتور سعد الله في سبب نظم الشاعر للعقيقة بطريقة ملحونة حيث يقول : (وكان مقصده من كتابة العقيقة بالعامية تقريب معانيها من العامة مع الاحتفاظ بمستوى لغوي وأدبي وتاريخي لا يدركه إلا الخاصة)[9].

ولأهمية العقيقة في المديح النبوي لقيت الشرح والتوضيح من طرف العديد من الأدباء والمؤرخين وأهمهم أبو رأس الناصر (1165 – 1238 هـ) وأحمد بن سحنون .

وقد عنون أبي راس شرحه للعقيقة "بالدرة الأنيقة في شرح العقيقة" وسبب تأليفه لهذا الشرح القيم إعجابه بها على الرغم من أن نظمها ملحونة إلا أنها (احتوت على غرائب وعجائب من اللغة والبلاغة واللحون)[10]، وهناك دافع آخر يتمثل في أن البعض ممن تأثروا إعجابا وحبا بالعقيقة سألوا أبي راس أن يضع عليها شرحا (يفصح عن تلك المقاصد من تلك المقاصد واللغات، وبذلك ما فيها من الأبيات، وان يكون باختصار لداعية الضرورة إلى الاقتصار، وتنشيطا للاطلاع، وانتهازا لفرصة الانتفاع)[11] .

أما شرح ابن سحنون فقد عنونه "بالأزهار الشقيقة" وسبب تأليفه لهذا الشرح يعود إلى نعي ابن خلدون على أهل المغرب إهمالهم رواية أشعارهم، مما جعل أنسابهم وأخبارهم تنسى وتضيع، فكان رد ابن سحنون بشرح العقيقة وفك مغاليقها وشرحها مبهمها.

إن هذه الشروح تكشف عن القيمة الأدبية والتعبيرية للعقيقة، رغم نظمت بلغة ملحونة، غير أنها لم تنتف عنها صفة البلاغة والشعرية، وهذا ما ينطبق على جل شعرنا الملحون الذي يكتنف على أسرار تعبيرية وبلاغية وجمالية تستحق منا كدارسين وناقدين الالتفات إليها وتثمينها وبذلك إنصاف هؤلاء الشيوخ المبدعين .

5- البناء الموضوعاتي للعقيقة : اشتملت العقيقة على موضوعات القصيدة الجاهلية من وقوف على الأطلال إلى الانتقال إلى باقي الأغراض الأخرى، وكأني بالشاعر تعمد هذا النظام حتى يزرع في قصيدته روح الأصالة والانتماء إلى عمود القصيدة العربية القديمة، وكذلك للبرهنة على قدرته نظم الشعر الفصيح فهذا ملمح من ملامحه، أو أن المنداسي لم يستطع التخلص من نظام النظم الفصيح فالفارق هو اللغة فقط، وعليه يمكننا تقسيم موضوعات العقيقة إلى :

أ- الغزل : يفتتح المنداسي قصيدته المدحية في شخص الرسولﷺ بالغزل شأنه في ذلك شأن كعب بن زهير في البردة، حيث يتغزل المنداسي بالمناطق المجاورة لمكة المكرمة فيقول : [12]

كَيْفْ يَنْسَىْ قَلْبِيْ عَرَبْ الْعْقَيْقْ وَالْبَانِ	وَالْعَقَيْـــقْ أَعْيُوْنِيْ بَاْقْلا يَدُهْ اَنْهَلُـواْ
لَيْ عَقَيْلَةْ مَنْهُمْ غُرَةْ مُنْهُمْ شَقَيْقَةْ الْبَانْ	هَلْ قَلْبِـيْ مُنْهُمْ بَعْضْ الْوصَاْلْ هَلْ لَّهُ
بَاْنْ صَبْرِيْ الْسَرْ الْكَاْتْمَهِ الْصَدَرْ بَاْنْ	كَيْفْ يَمْهَلْ دَمْعِيْ وَالْوَجْدْ لاْ مَهْل لَهُ

فقلب المنداسي معلق بالعقيق وهو واد يبعد عشرة أميال من المدينة المنورة وما جاور الروضة المحمدية، فالدموع تنهمر شوقا إليها والصبر قد انقضى تطلعا إلى أرضها الطاهرة، فالشاعر مشدود بقلبه وروحه إلى مدينة الحبيب، فكيف يصبر دمعه ووجده .

ويحيط المنداسي العقيقة بالغزل وذلك بالحديث عن محبوبه الذي هجر وتركه وحيدا دون أن ينال ما يريده منه ولم تشبع روحه منه ولم تتمتع عينيه من جماله، فيقول : (13)

آهْ عْلَىْ مَنْ عَشْقْ وَلاْ نَاْلْ الْمَطْلُوْبْ   قَلْبُهْ مَاْ أَغْلاْظْ حُجَاْبْ الْصَوْنْ عْلَيْهْ

وَأَصْبَحْ ممَاْ لقَىْ مَنْ الْرَاْحَةْ مَسْلُوْبْ   بَأَحْبَاْلْ الْوَاْهَيَةْ يَدْ الْحُسَنْ تَدْلَيْهْ

ولا يتوانى المنداسي على وصف حبيبته التي تركته وآثرت البين على اللقاء، فيصور لنا جمالها الفتان مدققا في كل جمالية من جسدها، حتى يلوح لنا طيفها نتيجة دقته وحسن اختيار ألفاظه وتعابيره التي شكلت صوره الفنية حيث يقول : (14)

آهْ مَنْ الْحَاْجْبَيْنْ وَالْغُــرَةْ وَالْعَيْنْ   وَالْنْغَـــمْ الْدَاْوْديْ إذَاْ رَنَ صْدَاْهَـاْ

وَالْصَدَرْ الْمَرْمْريْ الْمَرَفَعْ الَحقَيْـنْ   وَلاْ تَرْكُـــوْاْ يَيَاشَرْ الْكَشْحْ رْدَاْهَـاْ

لَوْ بَصْقَتْ ذَاْتْ يَوْمْ فيْ مَجْمَعْ بَحْرَيْنْ   يَضْحَىْ سَلْسَاْلْ كَوْثَريْ طُوْلْ مْدَاْهَاْ

ورغم ما فعله الأحبة به إلا أن المنداسي يظهر كريم خلق، حيث يستميت نفسه مخلصا مهما تغيرت الظروف وبادروا بالبين والبعاد، فيقول : (15)

نَبَاْتْ وَاْجَسْ قَلْبيْ يَرْعَىْ الْنْجُوْمْ شَاْهَدْ   وَلاْ تْغَيَرْ الأَحْوَاْلْ مُحَبْتيْ الْقَدَيْمَةْ

فالشاعر غرضه من هذا الغزل إظهار محبته وإخلاصه، غير مكترث لما يقوله العاذلون، فحاله معروف عند العام والخاص : (16)

مَاْ نَخْشَىْ لَوْمْ حَدْ سَرَيْ مَاْ نَكْمَيْهْ   تَعْرَفْنيْ النَّاْسْ عَبْدْهَاْ عَاْشَقْ وَخْدَيْمْ

ج- **الوقوف على الأطلال وألم الفراق:** وينتقل المنداسي في العقيقة بعد هذا التغزل إلى الوقوف على الأطلال(المنازل)، مظهرا تعلق قلبه بالراحلين الماشين إلى رحاب الروضة الشريفة:(17)

بَعَدَتْ يَاْ يَحْيْ الأَعْرَاْبْ بَالْمَنَاْزَلْ   تَعَبْ قَلْبيْ خَلْفْ عْجَاْجْ الْهَجَاْنْ وَظْمَاْهْ

ويخبرنا المنداسي انه تعلق قلبه بالروضة المحمدية تعلقا مطلقا، فنفسه ظمآنة لها وروحه تسافر إليها عبر الخيال، والدمع ينزل مدرارا من العيون شوقا إلي رياحينها فالطرف محمر من الأسى ومر هواها، حيث يقول :

غَيَرْهَا مَاْ يَسْحرْ قَلْبيْ جَمَالْ فتَانْ   صُوْنْ لُمُحَبَتَـــــــهاْ منْ ضَمَنَيْ نَمْلَهْ
يْبَاْتْ مَدْرَاْرْ الْدَمْعْ مَنْ الْعُيُوْنْ هَتَانْ   كُلْ مَاْ سَاْلْ الْطَرْفْ مَنْ الْهَوَىْ كَمَلْ لَهْ

وتشتد بالشاعر الحسرة نتيجة الفراق الذي ألم قلبه وأتعبه وأبقاه في حيرة وأسى، فالنوى له بالمرصاد فكلما أراد استقرارا أو هناء وراحة مع الأحبة إلا كانت الفجيعة والمعاناة وفي هذا يقول الشاعر : (18)

هَكَذَاْ يَبْقَىْ قَلْبيْ بَاْلْفرَاْقْ لَهْفَاْنْ   كُلْ مَاْ نَرْبَطْ كَرْهُهْ يَدْ الْنَوَىْ تَحْلُهْ

وأمام هذه الحالة المرضية المتعبة لنفسية الشاعر لا يجد ملاذا إلا التأسي بسنة الحبيب المصطفىﷺ، فهو الأسوة الحسنة والمحجة البيضاء، حيث يقول : (19)

رَاْحْتيْ تَنْزَلْ كَمَاْ الْرَزْقْ مَنْ سمَاْهَاْ   مُحَجْتيْ الْبَيْضَاءْ حَيْنْ تْضَيَقْ بيْ الْمَذَاْهَبْ

وفي الموقف نفسه يشيد المنداسي بأصحاب وقوم وأهل رسول اللهﷺ ومعتزا بأخلاقهم وقيمهم وعاداتهم، وناعيا على العرب المعاصرين اختلافهم عن السلف والتنكر لصفاتهم وأخلاقهم، وفي هذا يقول : (20)

هَذَيْكْ الْعَرَبْ الْكَرَاْمْ مَاْ يَدْرَكَهَاْ لَوْمْ   وَعْرَيْبْ الْيَوْمْ قُوْلْهَاْ وَالْفَعْلْ سرَاْبْ

د- **التغني بالخمرة الصوفية :** يتغنى المنداسي بالخمرة، ويظهر إقباله عليها، لينسى همومه وآلامه التي لحقته جراء الأحبة وفراقهم، حيث يقول : (21)

فَيْ بْسَاْطْ هْوَاْهُمْ ضَمْ الْصُبُوْحْ شَمْلَيْ   وَلاْ بَصَـرْتْ سَوَاْهَاْ بَيْنْ الَدنَاْنْ سَاْقيْ
نَشْرَبْ مَنْ غَيْرْ عَقْلْ حَتَىْ ذْبَاَتْ نَمْلَيْ   فَيْ كَنَاينْ جَسْديْ مَنْ هَاْمْتَيْ لْسَاْقيْ

ويوضح المنداسي في عقيقته أن الخمرة التي يعاقرها ليست الدنيوية المسكرة المنبوذة المحرمة إنما هي خمرة معنوية صوفية ينتشي بها شاربها دون شربها فهي متخيلة : (22)

كُلَمَاْ ثقَلْ شَاْرَبْهَاْ يْزَيْدْ سلُـوَاْنْ   فَوْزْ قَوْمْ لْذَلكِ المِقَـامِ وَصلُـوْاْ

هـ- **الوصول إلى الحبيبة مكة المكرمة :** يسعد المنداسي بنجاح رحلته الطويلة التي تغنى خلالها بنفسه وأحزانها وتذكر أحبته ومدح الرسولﷺ وقومه وقد وصل إلى مكة المكرمة فهاهي تناجيه من بعيد وتدعوه مرحبة وهو بدوره يشيد بمقدساتها الآمنة فقول :[23]

الْحَبَيْــبْ دْعَاْنيْ بْلْطَاْفَةِ الِمْعَاْنــــيْ سْرَيْ بَيْنْتْ الْكَرَمْ سْرَاْنيْ نْسَيْمْ رَوْضُهْ

طَيَبْ نَفْسَيْ خَلَيْلَيْ يَسْعَاْكْ مَاْ سْعَاْنيْ ذَاْ مْقَاْمْ رْفَيْعْ أَبْلَغْنَاْهْ قْلَيْــــلْ عَوْضُهْ

مْقَاْمْ طَهَ الْمَكيْ بَيْتْ الْرْضَىْ وَالأَمَـاْنْ مَاْ تْرَوَعْ مَنْ وَحْشُهْ قُلْتْ مَــنْ وَصَلْ لَهْ

حَطّْ رْحَاْلَكْ بْحَاْدِيْ الْعَيْسْ كُنْ مَضْمَــاْنْ ذَيْ مْنَاْزَلْ مَنْ قَاْلْ اللهْ عْلَيْهْ صَلــــُوْاْ

وعند وصول مكة الحبيبة يطلق المنداسي عنان وصف أماكنها المقدسة متغزلا بجمالها المادي والمعنوي ففيها مسك الحبيب، ويعمرها أحباب الله :[24]

هَذَيْ هَيَ الْدْيَاْرْ بَاْكــيْ الأَرْسَـاْمْ عْرَاْتْ يَدْ الْنَسَيْبْ للْمَدْحْ خْطَاْهَاْ

هَذَيْ الْرُوْحْ الْمُقَدَسَةْ رَاْحَةْ الأَجْسَاْمْ مَتْنْ الْبُرَاْقْ مَاْلَكْ الْمُلْكْ مْطَاْهَـاْ

هَذَهْ عَيْـنْ الْوُجُوْدْ وَالْرَحْمَةْ طَـهْ

وفي الرحاب المقدسة يغرف المنداسي من بحر يم الإيمان ويتذكر ذنوبه وإسرافه على نفسه فيقدم نصيحة لمن يستمع لشيطان الإنسان، فعليه أن يكف ويرتقي بنفسه وهذه فرصة للتطهر من الذنوب والشرور، حيث يقول:[25]

أَيْقَـضْ مَنْ سُنَةْ الْبَطَاْلَةْ جَفَـنْ للْهُـوْ مَاْ يَعْـدَمْ فَضَلْ مَنْ بَقَىْ لَهُ رَاْسْ الْمَاْلْ

وَاتْرَكْ فَلَكْ الْمُخَاْطْرَةْ فيْ بَحْرْ الْرَهُوْ تَاْمَــــنْ غَرْقَكْ إذَاْ ارْتَـجْ الْبَـحَـرْ وَمَاْلْ

لاْ يَجْنَحْ بَكْ للْمْهَاْلَكْ رَيْــــحْ الْسَهُوْ وَاَحْذَرْ شَيْطَاْنْ الأَنْسْ يَاْ صَاْحْبيْ عُمَاْلْ

و- **سرد أحداث السيرة النبوية :** وينتقل المنداسي في العقيقة إلى الحديث عن هجرة الرسولﷺ من مكة إلى المدينة، متعرضا إلى الذين وقفوا ضد الدعوة الإسلامية وما سيلاقونه من عذاب من الله تعالى :

هَاْكْ بَعْضْ أَخْبَاْرِ الِهَجْرَةْ بَلَفْظْ مَلْحُوْنْ مَاْ تْخَاْفْ مَنْ الْلَوْمْ إذَاْ بَغَيْتْ تَرْوَيْهْ

بَشَرْ عُمْرَاْ سَفَيْهْ وَالْحَـزْبْ الْمُـرْتَدْ بَأَنْوَاْعْ مَنْ الْعَذَاْبْ تَرْجَاْهُمْ وَالْضَيْرْ

ويخبرنا الشاعر عن حادثة اجتماع قريش لقتل الرسولﷺ وعدم استجابة قلوبهم للدعوة الإسلامية، ويبين لنا كيف نجا من مكيدة الكفار، وذلك بخروجه مع الصديق رضي الله تعالى عنه بأمر من الله تعالى، وكيف خرجت قريش تبحث عنهما لكن الرعاية الإلهية حفظتهم من كل سوء وهي معجزة الله تعالى لنبيه الكريم : [26]

يَمْكُرُوْا بَمَظْفَرْ يَحْيَ النُّفُوسْ ذَكْرُهْ   وَلاْ أَوْعَظُهُمْ تْرَاْبْ مَـدْرَيْ عْلَىْ الْعْمَاْيَمْ

يَهْجْرُوْاْ مُحَمَـدْ حَاْشَاْ يْكُوْنْ فَتَاْنْ   كَيْفْ قَاْلُوْا فَيْهْ النَّقَاصْ كَيْفْ جَعْلُوْاْ

حَيْنْ شَاْفْ الْصَدَيْقْ أَمَرْ الْخُرُوْجْ قُرْبْ   أَخْتَاْرْ صَحْبُهْ طَهَ عَنْ كُلْ مَاْ فِيْ مَلْكُهْ

بَيْنَمَاْ وَالْرُوْحْ بَعَيْـنْ الْوُجُـوْدْ غَرْبْ   مَاْ أَبْصَرْهُمْ حَاْرَسْ بَيْنْ الْسُيُوْفْ سَلْكُوْاْ

خَرَجَتْ تَسْعَىْ كْبَاْرْ مَكَـةْ وَصْغَاْرْ   فَيْ طَلَبْ أَحْمَدْ وَلاْ عْرَفْ لَهْ جَدْ سَبَيْـلْ

صَمُـوْاْ وْاَعْمَاْوْا النَّبيْ فِيْ وَسْطْ الْغَاْرْ   ضَلَتْ عَنْهُ الْعُقُوْلْ خَاْلْطَـهَاْ تَخْبَيْلْ

ضَحَكَتِ بَاْبْ الْفَـرْجْ لطَهَ وَالْصَدَيْقْ   مَنْ رُوْحْ الْقُدْسْ مَاْعَـدَ مَاْ قَطْ الْعُوْنْ

خَرْجُوْا بَحْرْ الْمُخَاْطْرَةْ وَغْرَقْ فَرْعُوْنْ

ويتحدث الشاعر عن فتح مكة ويعتبره حدث هام في تاريخ الدعوة الإسلامية فيقول:[27]

فَتَح مَكَةِ هُوَ الْعَيْدْ الْفَضَيْلْ الأَكْبَرْ   وَلاْ بْحَالُهْ فِيْ أَيَامِ الْدَهْرْ مَوْسَمْ سْعَيْـدْ

ز- الفخر الذاتي : يتمركز الفخر بالنفس في آخر القصيدة وهو آخر الأغراض التي زخرت بها العقيقة، فالمنداسي يفتخر بنظمه ومدحه للرسولﷺ كما يوضح لمن يتهمه بقلة التجربة الشعرية أنه مصقول الموهبة ضليع في الشعر وضروبه متمكن من ضبط عروض قصائده، ونظمه للملحون كان بدواعي التلقي لا عن عجز، حيث يقول : [28]

زَفَتْ قَصَيْدَةْ بُوْعُثْمَاْنْ كَاْلْخَرَيْدَةْ   للْبْسَـاْطْ عَلَيْهَاْ للْنَاْظَرَيْنْ رَوْنَـقْ

يَاْ لَهَاْ مَنْ حُلَةْ فَـيْ عَصْرْنَاْ فَرَيْدَةْ   دُوْنَهَاْ كَفْ الْفَخْرْ بَرَاْجَمْ الْخَدْرَنْقْ

مَاْ يْحَرَرْ مَعْنَىْ مَنْ لاْ فِيْ الْعَرُوْضْ وَزَاْنْ   كُلْ مْتَصَنَعْ يَتْخَبَلْ لَبْدَاْ عْلَيْهْ غَزْلُهْ

الْوَزْنْ لَقَىْ الْعْصَاْ عْلَىْ بَابيْ وَاْرْتَـاحْ   مَاْ يَنْصَـرْنيْ إذَا نْرُوْمْ الْشَعْرْ خْلَيْلْ

ويواصل المنداسي فخره بنظم العقيقة ويعتبرها ياقوتة في مدح خير البرية وبيان سيرته ضمنها أشواقه للروضة الحبيبة، فمنها تفوح أطيب الروائح وأزكى النسائم : [29]

هَاْكْ مَنْ الْبُرْهَمَاْنْ يَاْقُوْتَةْ حَمْـرَاْئْ فَصَــــلْ دَرْ الْبَيْاْنْ بَهَاْ بَـاْرَاْوِيْ

أَرَقْ مَنْ الْنَسَيْمْ وَأَعَذَبْ مَنْ خَمْــرْ رَوْنَقْهَا الْفَاْيَقْ الْبَدَيْعْ الْزَهْرَاوِيْ

فهذه العقيقة هذه من اجود أشعاره مستلهمة من المعلقات السبع في نظمها ومعانيها وتعابيرها وعروضها وهذا يدا على الثقافة الشعرية و الأدبية للمنداسي فهو ينظم عن علم ودراية، فالله هو الذي الهمه هذه الموهبة : [30]

قوتي ببدائع السبع الشداد والحول نحمده سبحانه من سخر القوافي

من خلقني وهداني للبيان ذو الطول وسبع علي من نعماه ثـــوب وافي

ح- **الصلاة والسلام على النبي :** اهتم المنداسي في عقيقته بالإكثار من الصلاة والسلام على النبي ﷺ، لعلمه بقيمتها عند الله تعالى في نفسه وعند المؤمنين، فهاهو في ختام القصيدة يغدو لسانه رطبا بها، ذاكرا خير العباد وأفضلهم، تبركا به وراجيا أن يجزيه المولى خير الجزاء، وهذه الظاهرة شائعة عند كل شعراء الملحون حيث يفتتحون القائد بالصلاة والسلام على الرسولﷺ ويختتمون أيضا بها كلازمة لا تفارق عتبات قصائدهم، فالمنداسي احترم هذا العرف حيث يقول: [31].

والسلام على الهادي ما تراكم القـول من كنوز على القوم الضالة خوافي

من عليه الله صلـــى في قديم الأزمـان قبـــل كون ولا كان كون قبله

والرضى عن شيخين أهل الهدى عثمان خير صحبه والسبع الموضحين سبله

واسبل عليا يا ربـــي ثبـات الأمـــان يا كريم أن يحي ميت الجروز وبله

6- خاتمة: وفقا لهذه الموضوعات بنيت العقيقة في مدح الرسولﷺ فقد اتبع المنداسي في نظمها طريقة القصيدة التقليدية، حيث قام بحشد مجموعة من الموضوعات التي تخدم وتصب في موضوع واحد وهو مدح خير البريةﷺ، ليشيد معمار هذه المنظومة الممتعة في ألفاظها، فقد أحكم أسلوبها، وضبط صورها

الشعرية، واستطاع أن يجلب المتلقي رغم طول العقيقة دون ملل أو كلل، فقد استطاع إيصال معانيه وأفكاره ونال المبتغى بمدح الحبيب المصطفى.

لقد اجتهد الشاعر في رصف الكلمات والمعاني المعبرة عن حبه للنبيﷺ، ويحشد مختلف الصور التي توضح صفاته وأخلاقه وقيمته عند الله وعند الخلق أجمعين، ومتطرقا لسيرته ومسيرة الدعوة التي خاضها أصحابه الكرام رضوان الله عنهم، وقد «استمد صوره ومعانيه من السيرة النبوية، ومما ذكره السابقون في هذا المجال، بل هو تقليد بما وصفه به شعراء الفصحى ويبدو هذا في بعض القصائد التي تعرض لهذه الناحية» [32] .

من خلال قصيدة العقيقة الطويلة عبّر المنداسي عن شوقه للحرمين نلحظ أن همه الوحيد كان التنعم بالأماكن الإسلامية المقدسة، وذلك بالسفر إليها وفي رحابها يسرد علينا سيرة الحبيب من عبقها ورياحينها، ولم يكن يسرف في الحديث عنها، وهذا ربما راجع إلى تصوراته الصوفية، ولم يكن الشاعر ذلك الشيخ الشارح الواصف لمناسك الحج بطابع تقليدي، فهو في منهجه تبع معظم الشعراء الشعبيين الذين «نظروا إلى الأماكن المقدسة من ناحية العاطفة الدينية البحتة، بصرف النظر عن جوهر الدين الذي أعطاها هذه الميزة الخاصة، ولم يعنوا كثيرا بالزاوية الأخرى التي عنى بها شعراء الفصيح باعتبارها مهدا للدين الحنيف، وما أتى به من قوانين وتشريعات ومبادئ حررت الإنسان من الشرك والوثنية»[33] .

الهوامش :

1- زكي مبارك : المدائح النبوية في الأدب العربي، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة د ط، د ت، ص17.

2- نفسه، ص 11.

3-عباس الجراري : الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1982، ص141.

4-نفسه، ص 10.

5- نفسه، ص 142.

6- عباس الجراري : الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه، ص 205 .

7- نفسه، ص 214.

8- هو سعيد بن عبد الله التلمساني المنشأ المنداسي (بلدة منداس بغليزان) الأصل، من فحول الشعر الملحون الجزائري عاش بتلمسان في القرن الحادي عشر الهجري، توفي سنة 1088هـ/1677م. (ينظر: ديوان سعيد المنداسي (الشعبي): تقديم وتحقيق : الأستاذ محمد بخوشة، مقدمة الديوان الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د ت، ص 06. وينظر : ديوان سعيد بن عبد الله التلمساني المنداسي: تحقيق و تقديم:ربح بونار، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط ص 05).

9-أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 02 1981، ج 02، ص 181 .

10-ينظر : الخصائص الفنية للشعر الشعبي عند المنداسي، عبد الحق زريوح، مخطوط رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، معهد الثقافة الشعبية، تحت إشراف : عبد الحميد حاجيات، 1991 ص93.

11-نفسه، ص 93 .

12-المنداسي، الديوان الشعبي، ص 05 .

13-نفسه، ص 05 .

14-نفسه، ص 13.

15-نفسه، ص 05.

16-نفسه، ص 05.

17-نفسه، ص05.

18-نفسه، ص 06.

19-نفسه، ص06.

20-نفسه، ص 06.

21-نفسه، ص 06.

22-نفسه، ص 06.

23-نفسه، ص 07.

24-نفسه، ص 07.

25-نفسه، ص 07.

26- نفسه، ص 29.

27- نفسه، ص 08.

28- نفسه، ص 38.

29- نفسه، ص 08.

30- نفسه، ص 08.

31- نفسه، ص 08.

32- عبد الله الركيبي: الشعر الديني الجزائري الحديث، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، ط1،1981، ص 384.

33- نفسه، ص 438.

العاميّات العربية
ولغة التخاطب الفصيحة

أ. د. عبد الرحمان الحاج صالح
مجمع اللغة العربية الجزائري

إنّ الناطقين باللّغة العربية يلجؤون، في جميع البلدان العربية ومنذ القديم إلى لغة تخاطب تسمى بالعامية في التعبير الشفاهي عن الحاجات العادية اليومية وتنفرد العامية بهذا الجانب من الحياة. وتختلف العاميات من جهة إلى أخرى قليلا أم كثيرًا. كما يلجأ غير الأميين منهم إلى اللّغة الفصحى في كلّ ما له علاقة بالثقافة والتعليم والحياة الرّسمية، وكلّ ما يخص الإدارة ووسائل الإعلام وغير ذلك. وتنفرد الفصحى بكلّ ما هو مكتوب ولا تنحصر فيه أبدًا. ومن المعروف أنّ العاميات العربية كُلّها متفرعة تاريخيًا عن العربية وتنوعاتها التي كانت تنطق بها القبائل العربية القديمة، وبينها وبين اللّغة الأصيلة فوارق. فالسؤال الذي نطرحه هو عن هذه الازدواجية وحقيقتها وسلبياتها وهل هي خاصة بالعرب أم هل هي ظاهرة طبيعية؟ وكيف هو الحال بالنسبة للأمم الأخرى ولغاتها. فقد شاعت في هذا الشأن أقوال كثيرة لا بد أن نكشف عن حقيقتها، وعما يجبُ أن نفعله لتفدي ما يترتّب عليها من المساوئ وما يعوق منها الترقي الحضاري.

هذا وما الذي يجعل لغة الثقافة ولغة التخاطب لا تبتعدان كثيرا؟ وكيف كانت لغة التخاطب العربية في زمان تدوين العربية، فهناك شهادة اللّغويين من الذين قاموا بجمعها من أفواه العرب. فسنتطرّق إلى ذلك فيما يلي:

إنّ اللّغات البشرية الطبيعية هي أوضاع اجتماعية مثل سائر المؤسّسات والنظم الاجتماعية الأخرى كنظام الأسرة وما يرتبط به من زواج وطلاق ومثل ما يتعلّق بتنظيم الدولة وغير ذلك. وما يجعلها كذلك هو أنّها نظام من الرّموز

يتواضع عليه لتبليغ الأغراض. وككل ما تتواضع عليه المجتمعات الإنسانية فهي تخضع للتحوّل مع مرور الزمان فأحداث الزمان تغيّرها فتصيّرها على وضع آخر غير ما كانت عليه. وبذلك تصير لغات أخرى إذا كان التغيير شاملا. وتختلف اللّغات البشرية عن غيرها في كونها طبيعية وليست مثل المؤسّسات الاجتماعية التي يتواضع عليها الناس وهم شاعرون بذلك وذلك كاللّغات المصطنعة (ولغات الصم والبكم وغيرها). وكسائر الأنظمة التي هي من وضع الإنسان وبإرادته. ولهذا فالتحوّل الزماني للغات الطبيعية لا يشعر به الناطقون بها في وقت التحوّل ولا يتفطّن إلى ذلك إلاّ اللّغوي. والسبب الرئيسي لكلّ تحوّل هو تأثير الأحداث الاجتماعية في نظم المجتمع من خلال كيفية استخدام أفراده لها. **واللغة هي وضع واستعمال لهذا الوضع**. وهذا قد ينساه الكثير من الناس بالنسبة إلى اللّغة العربية. ونخصّ بالذكر المجامع اللّغوية وكلّ من يشتغل باللّغة وتعليمها. فالنظام اللغة يصيبه التغيير من خلال الاستعمال له والغاية من استعمال اللغة هو التواصل وهذا يحتاج إلى نظام متماسك من الرّموز المتباينة إلا أنّ الاستعمال فعل محكم وكل فعل فهو مكلّف فإذا كانت الكلفة باهظة أو تتجاوز الفائدة فيضطر المستعمل إلى التخفيف من جهوده العضلية والذاكرية. وهذا هو السّبب الأهمّ في تحوّل اللغة من نظام إلى آخر. ولا بدّ من التنبيه على أنّ التحوّل الناتج عن هذا الميل الطبيعي إلى الاقتصاد (في جميع أفعال الإنسان) ينطبق خصوصا على لغة التخاطب اليومي العادي لعفويته. وهناك سبب آخر للتغيير وهو المحافظة على النظام اللغوي لأنّه لا بيان ولا تبليغ إلا بنظام منسجم من الرموز (مهما كان شكله) وهذا يؤدّي إلى ترميم المجتمع لنظام لغته التي أصيبت بشيء من الاختلال في نظامها بسبب التحوّل المشار إليه. فيحاول الناطقون **بدون ما شعور منهم إطلاقا** أن يرمّموا ما صار فيه اضطراب بسبب التحوّل الزماني. وهذان العاملان قد تفطّن إلى وجودهما القدامى من علمائنا واللسانيون المحدثون. فهو عند العرب التخفيف من المؤونة في ظواهر الإبدال والإعلال والإدغام والقلب وغير

ذلك. أما العامل المعاكس فهو عندهم "طرد الباب" مثل حمل حذف الهمزة في أكرم على كل تصاريف الفعل وحمل حذف الياء في يعد على كلّ تصاريف يعد لكيلا يختلف الباب. وهذه الظواهر الطبيعية هي جد طبيعية ولا يشعر بها الناطق. والعاميات هي نتيجة لهذا التحوّل الزماني.

فهذا التخفيف إذا كان مطلقا من كلّ قيد (كوجود نحو مدوّن وكتابة) يغيّر شيئًا فشيئًا نظام اللّغة ويساعد على ذلك تكلّف الناطق بما ليس من لغته الأصيلة، وذلك مثل تأثير العجم الذين دخلوا الإسلام على لغة أولادهم وهؤلاء على أبناء العرب. ومثل ذلك الأهالي الأصليون في أوروبا الغربية بعد غزو الرومان لأراضيهم واستعمارهم لهذه البلدان، فصارت اللاتينية في أفواه هؤلاء بعد تبنيهم لها تبتعد شيئًا فشيئًا عند عامتهم وصارت هي اللاتينية الدارجة أو العامية (Latina Vulgaris) وتنوعت بتنوع البلدان المغزوة كما صارت العربية إلى لهجات في كل من البلدان التي فتحها المسلمون وسكنها الكثير من القبائل العربية.

فالتحوّل اللّغوي عبر الزمان هو قانون طبيعي عام ولا تفلت من ذلك أية لغة في الدنيا من أن خلق الإنسان. وقد بيّن ذلك جيّدا اللّسانيون في زماننا ودرسوا ظواهر التحوّل الزماني دراسة وافية وتناولوا بالدراسة كل اللّغات العربية تقريبًا.

وهذا وإن كان صحيحا لا جدال فيه إلا أنّ القول باستحالة تدخّل الإنسان للتأثير هو قول فيه مجازفة كبيرة لأنّه لا توجد أية ظاهرة ظاهرة طبيعية في الدنيا أو أيّ تحول اجتماعي إلا وقد يحاول المجتمع - في ظروف معيّنة - إيقافه أو توجيهه وإخضاعه لإرادته. وهذا ينطبق على تحول اللّغة فقد تم تدوين اللّغة الفرنسية في نظامها النحوي ونظامها المعجمي على أيدي النحاة ابتداءً من القرن السادس عشر الميلادي، واعتمدوا في ذلك على لغة باريس ونواحيها بعد أن صارت هي اللّغة الرّسمية (وكانت لغة البلاط الملكي). فبقي هذا النظام اللّغوي واستمرّ إلى وقتنا الحاضر بشيء طفيف من التغيير مع أنّ اللّغة الفرنسية قد

تغيّرت تماما وصارت لغة أخرى في أثناء حرب المائة سنة في أواخر العصر الوسيط؛ إذ لم يوجد في تلك الفترة من يصدّها عن ذلك بالتدوين لنظامها ولم يوجد من أصحاب السلطة من يجعلها معيارًا لغويًا رسميًا. وقد تكون اللّغة المختارة لذلك لغة نص ديني مثل السنسكريتية عند الهنود، ومثل لغة القرآن فظهرت في الوقت الذي بدأت هاتان اللّغتان تتحولان مجموعة من النحاة فدوّنوا نظاميهما فحافظوا بذلك على كيانها. وينبغي أن ننتبه إلى أنّ هذا العمل قد أوقف اختفاء هذين النظامين، ولم يوقف التحول الذي أصاب لغة التخاطب اليومي العادي إيقافًا تامًا وهي بالنسبة للعربية العاميات على اختلاف أنواعها لأنّ لغة التخاطب تخضع خضوعًا كاملا لقانون الاقتصاد اللّغوي. إلا أنّ وجود معيار لغوي مدوّن يرجع إليه الناطقون يكون من أسباب بطء التحويل للغة التخاطب أو حصوله من بعض الجوانب، دون بعض، وذلك يخص لغة التخاطب العادية وبقاءها قريبة جدا من لغة الثقافة، ويحصل ذلك إذا كان المستوى الثقافي للشعب غير متدنّ. فلغات التخاطب الأوروبية غير اللهجات مثل الفرنسية التي يتكلّم بها **أهل باريس ومارسيليا في تخاطبهم اللّغوي وخاصة المثقفين منهم هي قريبة جدا من اللّغة الفرنسية الرّسمية.**

فما نسميه اليوم عامية بالنسبة إلى العربية فهي ما أفضت إليه لغة النازلة من العرب في كل بلد (كما يقول الجاحظ) بنفس التحوّل الذي تكلمنا عنه وبنفس الأسباب التي غيّرت اللاتينية في أفواه الغاليين (Gaulois) وأبناء الرومان في بلاد الغال فجعلتها تنوعًا من لغة التخاطب التي أتى بها الرومان بشيء من التغيير. ولا بد هاهنا أن نؤكّد حقيقة قد يتغافل عنها بعض المثقفين: فقد يزعم بعض اللّسانيين أنّ مصير اللّهجات العربية القديمة إلى عاميات عربية مختلفة هو بمنزلة ما صارت إليه اللاتينية على لغات مختلفة، **فالفرنسية واللهجات المتفرعة من اللاتينية**[1]**مغايرة تماما للاتينية**، فهي "لغة أجنبية" بالنسبة لها؛ وكذلك كل اللّغات التي أصلها اللاتينية، وهذا يخالف ما يحسُ به العربي

اللسان في زماننا هذا فهو يشعر بوضوح أنّ العامية التي ينطق بها هي لهجة عربية قد فقدت علامات الإعراب وبعض الخاصيات الأخرى التي تختص بها الفصحى إلا أنّه لا يقول أبدًا إنّها لغة أجنبية ولا يقول إنّها تبتعد عنها مثل ما تبتعد الفرنسية عن اللاتينية إلا الجاهل ولا يحس بالبعد العميق إلا الأمي الذي يعرف تمامًا العربية الفصحى.

وعلى هذا فإن كان يحقّ للدول التيس تكوّنت في أوروبا بعد القرن السادس عشر أن تتّخذ إحدى لهجاتها أو اللّغة العامية السائدة سياسيا أو اجتماعيا كلغة رسمية (في الإدارة والتعليم وغير ذلك) وذلك لتحقيق الوحدة الوطنية والثقافية وترك اللاتينية لأنها أصبحت لغة بعيدة جدا عما هو مستعمل من اللّغات، فليس الأمر كذلك أبدا بالنسبة للعربية وعامياتها فالنواة الجوهرية لهذه العربية وعامياتها لم تتغير: لا تزال كلُها متكوّنة في معجمها من الجذور الثلاثية أساسا وأوزانها التي تصوغ هذه الجذور. وهيهات لأن يكون الأمر كذلك بالنسبة إلى اللّغات الرومانية فأين هي كلمة Ile من Insulam وما الذي يربط عند الناطق العادي غير العالم اللّغوي كلمة Chef بـ Caputو Courage بـ Coraticuو Guè بـ Vadu و Soif بـ Sepe وغيرها ثم أضف إلى ذلك أنّ 80% من المفردات بالعامية موجودة في الفصحى، هذا من الناحية اللّغوية أي من حيث الفوارق الموضوعية. أما من الناحية الاجتماعية والثقافية والسياسية فهل من منكر أنّ وحدة الوطن لا تقوى إلا بوحدة الثقافة ووحدة اللّغة؟ وماذا فعل حكام فرنسا منذ قرون : ففي عهد فرانسوا الأول أصدر هذا الملك المرسوم الذي جعل لغة أهل باريس هي الرسمية (في 1539) قد تبنى هذه اللّغة كتاب فرنسا ولغويُوها وعلماؤها (مثل ديكارت) وعممتها الثورة الفرنسية ورسّخها وزير التعليم جول فيري ترسيخا لا مثيل له وغيره ممن جاؤوا بعده. وهذا لا يمنع أن تتواجد وتتعايش اللّغة الرّسمية بلغة أخرى.

ثم إنّ هذه الوحدة لا تخصّ بلدًا واحدًا فقد تصير اللّغة ـ وبالتالي الثقافة ـ الرباط الوحيد الذي يربط بين عدد كبير من الشعوب وأن يوجد بالفعل مثل هذا الرباط يعتبر قوةً وسؤددًا وحظًّا كبيرًا قد لا يتوفر في الغالب وذلك مثل الاتحاد الأوربي الذي ينقصه الرباط اللّغوي. وقد تحاول الدول التي كانت قد استعمرت الدنيا كلها منذ عهد قريب أن تكون لغتها تجمع في تحالف واسع كل دولة كانت قد استعمرتها مثل فرنسا وانجلترا وروسيا وغيرها، وحظ الولايات المتحدة الأمريكية أنها جعلت الانجليزية توحدها على الرغم من الاختلاف العرقي والاجتماعي والثقافي الذي كان يتّصف به مواطنوها في زمان نشوئها والنازحون إليها فيما بعد.

ثمّ إنّ قول بعضهم إنّ الفصاحة فصاحات وأنّ كلّ لغة تعتبر فصيحة إلى حدّ ذاتها، وليست العربية الفصحى بأحق من غيرها بهذه الصفة! فهذه مغالطة في الواقع وتخليط بين العلم والحقائق التي يثبتها من جهة وبين الاختيار الاجتماعي السياسي من جهة أخرى، فصحيح أنّ أيّة لغة بل وأيّة لهجة تعتبر علميًّا بأنها فصيحة وأن أصحابها فصحاء إن لم تتغير عن النظام النحوي الصرفي الذي يتّصف به معيارها بالتحول الزماني الذي أشرنا إليه. فكل لغة في الدنيا معيار وهو ما يمتاز به نظامها النحوي الصرفي فإذا تحول هذا النظام على لسان الناطق بها فلا يوصف بالفصاحة، ولا يقال له إنّه ناطق أصلي لها Native Speaker لأنّه ينطق بأشياء لا تنتمي إلى النظام الذي عرفت به هذه اللّغة.

فهذا الجانب العلمي وأما ظاهرة اختيار الشعوب لمعيار لغوي لسبب خاص بهم يهمّهم ويهمّ وحدتهم فهي ظاهرة لا تخصّ شعبًا دون شعب عبر التاريخ والاختيار فيها هو ظاهرة اجتماعية. فلا دخل للعلم في ذلك إنّما على العلماء أن يصفوا مثل هذه الظاهرة وأن يفسّروها ولا يحكمون عليها بحكم ذاتي كعلماء بل كمواطنين يهمهم هذا الاختيار.

وفيما يخص العربية فإن جميع الدول العربية اختارت العربية الفصحى كمعيار لغوي ولا عجب في ذلك أن تكون هذه اللّغة الرباط الأساسي الذي يربطهم وتنتظم عليه علاقاتهم وتواصلهم وتعاونهم. فإن لهم تراثا بهذه اللّغة عظيم يتّسع في الزمان إلى 14 قرنا وفي المكان إلى 22 دولة. وهي لغة الثقافة التي بها ترتقي المجتمعات الناطقة بها.

أمّا فيما يخص العاميّات العربية فإنّ القدماء من العلماء وغيرهم كانوا لا يسمّون اللّغة الملحونّة عامية، واستعمل الجاحظ عبارة "الكلام الملحون" لعامية زمانه (البيان 1/ 46) فهذه أقدم تسمية للعاميات مع استعماله لكلمة "العامي" وصفا للفظ الذي على ألسنة من يُسميهم بالعامة، قال:" كما لا ينبغي أن يكون اللّفظ عاميًّا" (البيان166/1). واستعملت عبارة "لحن العامة" في أقدم العصور وألفت الكتب في هذا الميدان (انظر كتاب "لحن العامة" للدكتور عبد العزيز مطر ص57 - 70) ويلاحظ أنّ العامة عند سيبويه ومعاصريه يعني بها الأغلبية من الناس بدون ازدراء. وكذلك الإمام الشافعي فإنّه لا يريد من العامة في عبارته: "عامة من عامة" إلا الكثرة من الناس. وقد رأينا من أين جاءت العاميات وكيف صارت إلى ما هي عليه، ورأينا أنّ الفوارق بينها وبين الفصحى ليست أبدًا مماثلة للفوارق التي كانت قائمة بين اللاتينية واللّغات الأوروبية المتفرعة عنها. فهذه لغات وهي مغايرة لها تماما. وبقي أن نتساءل فيما يخص عاميتنا عن وضعها الحالي كلغة تخاطب بالنسبة إلى الفصحى وينبغي أن ننظر أيضا في ماهيتها وآراء الناس فيها.

إنّ العامية العربية ـ في أي بلد عربي كان ـ هي المستوى من التعبير الوحيد الذي يتخاطب به العربي عفويًا في الحياة العامة **وقد كانت العربية الفصحى في القديم بهذه الصفة ـ انفرادها بلغة التخاطب المسترسل ـ وانشقت إلى لغة ثقافة وإلى عامية كلغة تخاطب** تشمل كل الناطقين بالضاد. المثقفين منهم وغيرهم. وفرضت على جميع أفراد الأمّة لأنّها بقيت تتّصف بكل صفات لغة التخاطب

وهي الخفة والاختزال وهذا يُلزمه الخطاب العفوي غير المنقبض. فيفضّل الناس اللّغة الملحونة في حالة الأنس لهذا السبب لا للحن الذي فيها، فقد قال ابن فارس في كتابه الصاحبي: "لأنّ الناس لا يزالون يلحنون ويتلاحنون **فيما يخاطب بعضهم اتقاءً للخروج عن عادة العامة**. فلا يعيب ذلك من يصنفهم من الخاصة" (ص03). وقال أيضًا: "وقد كان الناس قديما يجتنبون اللّحن فيما يكتبونه ويقرؤونه اجتنابهم الذنوب. فأما الآن (قبيل سنة وفاته395) فقد تجوّزوا حتى أنّ المحدّث يحدث فيلحن..." (32) وبقي الأمر هكذا إلى يومنا هذا. ولا يتصور في زماننا أن يكلّم الواحد منا في حالة الأنس ـ ولا الانقباض ـ صديقا له أو أحد أفراد أسرته في الحاجات البسيطة بلغة فيها إعراب وغير ذلك مما تنفرد به الفصحى. والغريب في ذلك هو أن لا يتساءل الناطقون عن السبب الموضوعي في ذلك! فقد يقول قائل بأنّ اللّغات الحيّة في زماننا قد سقط فيها الشيء الكثير ومنها علامات الإعراب، وصارت بذلك أخف وأكثر نجاعة وذلك مثل اللّغات المتفرّعة عن اللاتينية فكلّها تخلّصت من الإعراب. فيجب أن نستبدل الفصحى بالعامية لأنّ العامية هي نتيجة لتطور العربية المعرّبة، وهي اللّغة التي تستعمل في الحياة! **والحق غير هذا إطلاقًا**.

أمّا علامات الإعراب فلم تسقط من الكثير من اللّغات وذلك مثل اللّغة الألمانية من بعض جوانبها، ومثل اللّغات السلافية كالتشيكية مثلا وكلّها لغات حيّة تستعمل يوميا في التخاطب العادي بعلاماتها الإعرابية. والكثير منها تحوّل من نظام إعرابي إلى نظام إعرابي آخر. ونكرّر هنا بالتأكيد بأنّ لغة التخاطب هي أسرع تغييرًا عبر الزمان من غيرها لأنّها تستعمل بالمشافهة العفوية في أغلب الأحوال (وأما العاميات العربية فلا تستعمل إلا في المشافهة إلا في الشعر الملحون قديمًا وحديثًا). فالنطق والأداء الشفاهي المستمر يقتضي الخفّة وقلّة الجهود التي قد لا تفيد عملية التواصل. فهذا **هو سبب انفراد العامية بالتخاطب العفوي** غير المنقبض؛ وأعني بالانقباض الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد

عندما يخاطب من لابد من احترامهم وعند ارتفاع المستوى الثقافي للخطاب أو من قد يحتقره إذا تكلم بلغة عادية (وفي القديم بلغة ملحونة) وكذلك هو حال الأستاذ في المدرسة والجامعة، ومن يكلّم الآلاف من المستمعين في الإذاعة والتلفزة وغير ذلك.

فوجود ازدواجية في نفس اللّغة أو بين لغة أصلية ولهجاتها هو **ظاهرة عامة الوجود**، وتختلف اللّغات مع متفرّعاتها في ذلك في درجة اختلاف الأولى بالنسبة للثانية وبالمكانة التي تحظى بها إحداها بالنسبة للأخرى. قال في ذلك اللّغوي الاجتماعي فرجسون (A . Ferguson) (وهو الذي وضع لفظة Diglossia للدلالة على الازدواجية) [2] بأنّ اللّغة الواحدة قد يكون لها تنوعان يتنافسان ويكون لكلّ واحد منها اعتبار مختلف: أحدهما يوظّف في الاستعمال اليومي (التنوع السافل عنده Low) والآخر يفرض كمعيار رسمي في المدارس والمحاكم والصحافة والجيش (التنوع العالي) (في مقال "Diglossia" نشر في مجلة Word 1959 ص325 ـ 340) وهذا على العموم صحيح وشامل إلاّ أنّه لا يخص بعض اللّغات كما يزعم[3]. **فليس من لغة في الدنيا إلا وفيها ازدواجية من هذا النوع** ولا تنفرد بذلك العربية عن غيرها أبدًا إلا بما اختصّت به من الفوارق بين الفصحى وعامياتها **فكلّ لغةٍ في الدنيا لها مستويان اثنان من التعبير على الأقل: أحدهما يخص المستوى الثقافي فلا يدرس المدرس جميع مواده إلا بهذا المستوى ولا يتكلّم المذيع في التلفزة إلا بهذا المستوى** (إلا في بعض البلدان العربية في حالات خاصة) وكذلك القضاة والمحامون وغيرهم في عملهم وكل ما هو رسمي يرتبط بالدّولة. وقد كانت البرجوازية والمثقفون عامة ـ وذلك يشمل البلدان الغربية كلها ـ هي المتميّزة باستعمال هذا المستوى فيما مضى وقد تطوّر الأمر بالترقية الاجتماعية لفئات كثيرة من الطبقة الكادحة واعتلائهم المناصب بحصولهم على ثقافة. وهذا المستوى العفوي لا علاقة له بالثقافة بل هو الكلام الذي يجري في التخاطب العادي الطبيعي وفيه الكثير من الأخطاء (في كل اللّغات) بالنسبة إلى

لغة الثقافة ومفردات لا تعرفها لغة الثقافة إلاّ أنّ الجزء الكبير منها تستعمله الفئات المتفوقة اجتماعيا في التخاطب العادي. وهذا ما يفسّر ما يُوجد من القرب بين لغة التخاطب ولغة الثقافة عندهم وقد يبتعد المستوى المستخفّ في حالة الأنس الكامل.

ومهما كان فإنّ جميع لغات البشر يوجد فيها مستويان اثنان في التعبير كما قلنا، بالنسبة إلى اللّغة الواحدة: فالمستوى المنقبض يجري في مقام الحرمة وخاصة في الميدان الثقافي، والمستوى المسترسل العفوي غير المتكلّف وفيه أخطاء لا يرتكبها المتكلّم بالمستوى المنقبض. وقد يجعل الكثير من الناس - ولاسيما المثقفون عندنا - أنّ الانجليزية التي تُعلّم في المدرسة والتي يُنطق بها في الإذاعة والتلفزة هي اللّغة الوحيدة لكل الانجليز والمستوى الوحيد الذي يستعمله كلّ الإنجليز. وهيهات أن يكون الأمر كذلك؛ فإنّ في لندن لغة عامية تسمى بالـ كوكني لا تستعمل إلا في التخاطب اليومي كالعاميات العربية. وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى الألمانية والإيطالية إلا أنّ لغة الثقافة في كلّ البلدان هي وحدها اللّغة الرسمية.

وتناول بالدراسة ظاهرة الثنائية فيشمان وجومبرس (J.Fishman و J.Gumpaz) وغيرهم وألحو على الاختلاف الاجتماعي بين النوعين وبيّنوا أنّ هذا قد يحصل أيضا بين لغتين مختلفتين تماما مثل النرويجية والدانماركية في النرويج فيما مضى (إذ كانت الدانمارك متسلّطة على النرويج آنذاك). والذي يهمنا هنا هو عدم وجود على الإطلاق لغة واحدة تستعمل على حدّ سواء كلغة تخاطب بعفوية وكلغة ثقافة أو لغة رسمية **إلا في حالة واحدة وهو حالة وجود ثقافة أو أدب شفاهي غير مكتوب** بسبب عدم انتشار الكتابة. وبمجرد ما ينتشر استعمال الكتابة تنشق هذه اللّغة إلى هذين النوعين هما لغة الثقافة (المكتوبة والمنطوقة) ولغة التخاطب وهي منطوقة ليس غير. ويحصل ذلك بإنشاء حكم سياسي واحد وضرورة اللجوء حينئذ إلى الكتابة. وهكذا كانت العربية

قبل ظهور الإسلام، ثم صارت لغة ثقافة مكتوبة ومنطوقة وقامت مقامها ما تفرع منها من العاميات، وصارت لغات التخاطب اليومي العادي **هي وحدها** (وقد بيّنا أنّ لغة التخاطب ولغة الأدب كانتا لغة واحدة بتنوعات لهجية وغير لهجية في كتابنا: "السماع اللّغوي العربي". ثمّ إنّ التدوين للغة (المنطوقة) واستخراج أصولها وتنميطها (Standardisation) كتابة للمحافظة على كيانها (بدافع قوي جدا كالدين وتوحيد الأمّة وغير ذلك) هو ظاهرة حضارية تكرّرت في تاريخ الإنسانية والحضارات. (انظر ما كتبه بيير جيرو في كتابه: "الفرنسية الشعبية". ومن ثم نستنتج شيئًا مهما جدًا **وهو أنّ الطفل لا يتعلّم في المدرسة لغة الأم أبدًا** (كما يزعم بعضهم). فالذي يتعلّمه هو لغة الثقافة التي لها كتابة أي المعيار الذي أقامه النحويون واللّغويون. فمن يدعو في زماننا إلى تعليم العامية بدلا من الفصحى يريد أن يحوّل العامية إلى لغة ثقافة، فإنّ تحقق ذلك فسرعان ما تظهر لغة عامية أخرى غيرها تقوم مقام العامية الأولى التي تحولت إلى لغة الثقافة لحاجة الناس إلى العفوية فلا تبقى الأولى بذلك لغة الأم! فإذا أردنا على هذا، أن تكون الفصحى لغة تخاطب، فلا بد أن تتصف بما تتّصف به كل لغة يتخاطب بها من الخفة وعدم المؤونة في الأداء. هذا والخطأ الكبير الذي يرتكبه أكثر المثقفين بهذا الصدد هو الاعتقاد بأنّ هذه العربية التي يتعلّمها التلاميذ الصغار في المدارس هي تلك العربية التي تكلّم بها العرب في زمان الفصاحة السليقة. وهذا مستحيل لاتّصاف لغة التخاطب العفوي بالخفّة الكاملة. وعلى هذا الأساس أي بسبب هذه الاستحالة تبنى اللّغويون العرب المحدثون فكرة المستشرقين القائلة بأنّ الفصحى كانت "لغة أدبية مشتركة" لم يتكلّم بها العرب في تخاطبهم اليومي العفوي لأنّها لا تتّصف بما تتصف به لغة التخاطب. وقد شاع ذلك وانتشر بل ورسخ في الأذهان **وهم خطير** والسبب في ذلك هو عدم الالتفات إلى ما قاله النحاة القدامى وأهل الأداء (المتخصصون في القراءات والتجويد) وخاصة ما جاء في أوصافهم لهذا الأداء وما أتى به النحاة الأوّلون هو

وصف دقيق جدا للأداء المستخف أي النطق للكلام المتخاطب به يوميا. وسنحاول أن نمثّل لهذه الأوصاف فيما بعد.

فالدليل على أنّ الفصحى كانت لغة التخاطب اليومي هي هذه الأوصاف التي ذكرها العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب في زمان التكوين للغة والسماع لكلامهم. وكلّ هذه الظواهر اللّغوية الخاصة بالمستوى المستخف من الكلام لا وجود له اليوم إطلاقًا في التعليم ولا في الكتب الخاصة بتعليم العربية ويجهلها تماما المعلمون وأكثر الأساتذة وكل من اطّلع عليها فلا يعتدون بها ظنا منهم أنّها لغات شاذّة لا ينبغي أن يتعلّمها التلميذ. **فجعلوا بذلك معيار الأداء اللّغوي واحدًا**. وهو المستوى المرتّل والمنقبض/ وحصل ذلك أيضا منذ القديم لعناية المعلمين المبالغ فيها بالنطق الكامل لعلامات الإعراب والتنوين فنسوا أنّ الوقف على المتحرك بالحركة هو لحن لأنّ العرب لم يكونوا يقفون على متحرّك. وبالغوا في مد الحركات وحتى الممدود منها وتجنّبوا كلّ اختلاس لها فصاروا يعلّمون مستوى واحدًا من الأداء وهو **الترتيل** بل المبالغ فيه الذي يصير تشادُقًا وتفيهُقًا. وهو شيء قد عابه وانتقده انتقادًا شديدًا علماؤنا الأوّلون ومنهم الجاحظ كما هو معروف. ثمّ إنّ كلّ من ألّف في التجويد والقراءات قد ذكر أنّ الأداء هو ترتيل وحدْر وتدوير، فالأوّل هو تمهل وإعطاء كلّ الحروف حقّها من الصفات التي تتّصف بها وعدم الإدراج هو هذا الذي يسمونه حدرًا فهو تأدية فيها اختصار وحذف والتدوير هو أداء وسط بينهما. فلغة التخاطب العفوية لا يمكن أن تكون مرتّلة ولا يتمهل في نطقه المتكلّم إلا في حالات عدم فهم المخاطب لما يقوله المتكلم أو في حالات خاصة أخرى. وسنمثل فيما يلي للإدراج والتخفيف. وهو مستخرج من كتاب (السماع اللّغوي، ص180 وما بعدها):

- **فيما يخص الحركات:** الإدراج بالنطق بالحركات يكثر بل ويطّرد أحيانًا عند توالي الحركات، ونصّ على ذلك سيبويه: قال: "وأمّا الذين لا يشبعون فيختلسون اختلاسًا، وذلك قولك: "يضربها" و "من مأمنك" يسرعون

اللّفظ. ومن ثمة قال أبو عمرو: "إلى بارئكم" (البقرة 54) (الكتاب 297/2). فالذي يسميه اختلاسًا هو ـ كما تبيّنه الأشعة السينية (الأفلام الراديولوجية) ـ النطق بحرفين صامتين بمصوّت واحد[4]. فبين همزة بارئكم حصل إخفاء لصوت الحركة ولكن الحركة من حيث هي حركة عضوية هوائية (تمكّن من الانتقال من مخرج إلى مخرج آخر) موجودة حاصلة. فهذا الاختلاس لوحظ في قراءة القرآن الحدرية ولغة التخاطب وكذلك في الشعر. وقال سيبويه: "ومما يدلّك على أنّه يخفي ويكون برنّة المتحرّك قول الشاعر:

وإنّي بما قد كلّفتني عشيرتي   من الذبّ عن أعراضها لحقيق[5]

(ثم ذكر مثالين آخرين من الشعر) (407/2 ـ408). ومثلوا أيضا للاختلاس في حالة يستحيل فيها أيضًا الإدغام لسكون الحرف قبل الحرف المراد إدغامه وذلك: "ابن نوح واسم موسى" فالحركة التي بين النونين أو الميمين أخفى أُخفي صوتها **فكأنّهما متحركان بحركة واحدة** وليس أحدهما مدغما في الآخر(الكتاب402/2). وكذلك هو النطق بـ "شهر رمضان" في حالة الاختلاس.

ـ فيما يخص اختزال الحروف: التقريب (المشاكلة) مع الإدغام مثل: من بدالك مَمْدالك، أكْرِمْ بِهِ أكربّه: اصطحبْ مطر، اصحمّطرا، اضبط دُلما اظبطّلّما: احبسْ صابر، احبصّابرا وغير ذلك كثير جدًا. وجاء في الشعر:

"تقول أذا استهلكتُ مالاً للّذة   فُكَيْهَةٌ هَشَّيء بكفيك لائق

يريد: هل شيء؟ فأدغم اللام في الشيء" (الكتاب417/2). وقال:

فَدَعْ ذَا ولَكنْ هَتُّعين متيَّمَا   على ضوءِ برقٍ آخر اللّيل نَاصِبِ

يريد: هل تُعينُ. (نفس المصدر). وجاء من ذلك في القراءات الشيء الكثير مثل قراءة أبي عمرو: "هثُّوْب الكُفَّار" (المطففين36) يريد هل الثوب (نفس المصدر). ويدل على ذلك ما جاء في جميع كتب القراءات من الفصول حول الإدغام. أما الهمزة فتخفيفها قد كثر عند القراء، وخاصة أبا عمرو. قال ابن

مجاهد: "أما أبو عمرو فكان إذا **أدرج** القراءة أو قرأ في الصلاة لم يهمز همزة ساكنة مثل "يومنون" و"يومن" و"ياخذون وعن عاصم أنّه لم يهمز الهمزة الساكنة" (كتاب السبعة 130 - 131)

وجعْل الهمزة بين بين أو حذفها كثير في الكلام، خاصة عند أهل الحجاز يقول سيبويه: "إذا كانت الهمزة مضمومة وقبلها ضمّة أو كسرة فإنّك تصيرها بين بين (تلينها وتسهلها) وذلك قولك: هذا درهم أختك ومن عندَ امِّك. وهو قول العرب" (الكتاب164/2) ومثل ذلك : الحمرَ إذا أردت أن تخفف الأحمر، ومثله في المرأة: المرة، والكمأة والكماة (الكتاب165/2). وحكى أبو زيد في نوادره: "قَرَيْتَ القرآن فأنت تقرأ وهو مُقرِ وخَبَيْتَ المتاع فهو مخبي... وقالوا: جَا فلانٌ على التخفيف" (210). أما عن تفسير وجود التخفيف في جميع خطاباتهم - إذا أدرجوا ولم يحققوا - فلأنّهم كانوا أميين في أغلبيتهم الساحقة يتناقلون إنتاجهم الفكري الفني مشافهة جيلا بعد جيل ولا يعتمدون في ذلك على كتابة معينة إلا في أحوال غير مطردة. أما عندما صارت لغة التخاطب ملحونة صار من يتعلم العربية الفصيحة منهم "فصيحا" فيها بالتلقين **فتكوّنت عند انتشار الكتابة وبسبب ذلك عربية لا تعرف التخفيف** (إلا في قراءة الحدر للقرآن عند أهل الأداء) لأنّها خصصت لنقل الثقافة فابتعدت عن الأداء العفوي واستبدلت في التخاطب العفوي بالملحونة **فصار الإدراج هو الملحون، والملحون هو الإدراج** (مع الأسف الشديد) ولا علاقة بينهما في الحقيقة إذ كان الغالب على كلام العرب السّليقين في الفصاحة الإدراج كما كان أيضا حاصلا عند غير الفصحاء عند التخاطب العفوي إلّا أنّهم كانوا يلحنون **فالإدراج غير اللحن**، ولا يكون كذلك إلا إذا كان فيه ما ليس من كلام العرب فيما يخص النظام النحوي الصرفي، ولوجود الإدراج فيها سميت العامية باللّغة الدارجة مع أنّ الإدراج هو مستوى التعبير العفوي وكان فصيحًا عند قدامى العرب **سواء كانت قراءة**

قرآنية أم شعرًا أم تخاطبًا عاديًا. (أهـ.) وزال كلّ هذا مع فشوا اللّحن **وتحوّل الفصحى إلى لغة ثقافة فقط.**

هذا ونلاحظ أن التخفيف الذي وصفه العلماء (وقد سمعوه هم أنفسهم يتخاطبون في حاجاتهم) هو الذي تتّصف به كل لغة تخاطب في العالم مهما كانت لأنها عفوية ولا يتأمل فيها الناطق ولا ينظر كيف ينطق إذ يرسل كلامه كما يلد في خلد. ومثل هذا الكلام يكون في الغالب خاضعا لقواعد لغوية مثل لغة الثقافة ـ وإلا ما أمكن التفاهم ـ إلا أنه يتعرض لعفويته للتحول بسرعة عبر الزمان وخصوصا إذا حصل من الأحداث، كما قلنا، ما يحمل على تغيير النظام النحوي.

ومهما كان فالذي ينقص العربية الفصحى في زماننا هذا ـ ومنذ القديم ـ هو هذا المستوى العفوي المستخف الموجود بالفعل في العامية وهيهات أن يكون لحنًا فكل ظواهر التخفيف موجودة فيها لأنها لغة مشافهة وتخاطب قامت مقامها العامية في هذه المشافهة العفوية. وتحتاج الفصحى ـ ونعنى العربية غير الملحونة ـ التي يتعلمها الطفل في المدرسة إلى أن يُرجع إليها هذا المستوى من التعبير وذلك بتنبيه المعلم لتلاميذه أنّ هذا النطق المستخفّ الموجود في لغة التخاطب الذي **سُمع من فصحاء العرب وقُرئَ به القرآن** (وقد أحصوا كل ذلك) **ليس بخطأ** وليس من العامية وحدها، ويجوز له أن ينطق به في حالة التخاطب المسترسل.

والذي نصبوا إليه ليس إزالة العاميات، فهذا يستحيل تحقيقه بالتمام لكن الذي نريده هو التدخل ـ وهو ممكن ـ في تعليم العربية والتدخل في ميداني الإعلام والترفيه لإعطاء الفصحى الفرصة لتكون لغة تخاطب تنافس العامية في التخاطب الشفاهي بإحياء الأداء المستخف المسمّى بالإدراج وقد فقدته ويتم ذلك بتلقينه في المدارس وحث التلاميذ على استعماله في الأحوال الخطابية التي يسودها الأنس وكذلك بإدخال الإدراج في التمثيليات وغير ذلك[6].

الخلاصة: تبيّن من كل ما ذكرناه أنّ اللّغات البشرية ومنها اللّغة العربية هي وضع واستعمال لهذا الوضع، ولكل واحدة منهما أوصاف وقوانين تختص بها.

ويترتب على ذلك ما يلي:

1 . إنّ الاستعمال للغة يخضع لنواميس التحول الزماني وهو السبب في تغيّر النظام اللّغوي النحوي الصرفي وغيره. ويسبب هذا التحوّل أحداثًا تاريخية اجتماعية.

2 . إنّ العاميات هي نتيجة لتحول اللّغات عبر الزمان أيّا كانت وذلك بتغيّر نظامها النحوي الصرفي في الأساس وتغيّر شيء من اللّغة يعتبر خطأ بالنسبة لمعيارها، وهو هذا النظام اللّغوي المتواضع عليه عند أهلها. وهو ظاهرة طبيعية إلا أنّها غير محتومة إذ بالتدوين وبالتعليم يمكن الحفاظ على النظام اللّغوي.

3 . تنشقُّ اللّغة بهذا التحوّل إذ انتشرت الكتابة إلى لغة ثقافة وهي النظام الذي تمّ تدوينه ولغة تخاطب عفوي وعادي، وهذا لا يخص العربية بل يمس كل اللّغات إلا أنّ الاختلاف بينهما قد يخفّ بانتشار الثقافة إلى كلّ فئات الشعب.

4 . الثنائية اللّغوية بين العاميات العربية والفصحى هي بمنزلة الثنائية بين اللاتينية الدارجة واللاتينية الفصحى وعلى هذا فلا يصح القول بأنّ الفرق بينهما مثل الفوارق التي توجد بين اللاتينية واللّغات الرومانية المتفرعة عنها، ولا أن تستبدل الفصحى بها لأنّ الوضعين (العربية وعامياتها واللاتينية واللّغات الرومانية) جدّ مختلفين. ثمّ إنّ الرباط الوحيد الذي يربط الناطقين بالعربية هو هذه الفصحى.

5 . ينقص هذه الفصحى في استعمالها وتعليمها الإدراج وهو الجانب المستخف الذي تتصف به كل لغة تخاطب أيا كانت. وقد كانت الفصحى قديما تتّصف بالإدراج ووصفها العلماء وصفًا دقيقًا. ويقرأ به القرآن زيادة على الترتيل. ولن تسترجع الفصحى حيويتها ويعم استعمالها إلا بتعليم الإدراج بجانب

الترتيل مع التنبيه على أنّ هذا مستوى التخاطب اليومي وأنه فصيح، مع تعميم ذلك على جميع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة وقطاع الترفيه وغيرها.

والله وليّ التوفيق

الهوامش:

1 ـــ وبما دخل فيها من لغة الجرمان وهو كثير.

2 ـــ هذا واقترحنا أن تسمى "ثنائية" وهو أخص من الازدواجية اللّغوية.

3 ـــ ومثل ذلك بالألمانية في سويسرا.

4 ـــ وهذا يكثر في المستوى العفوي وهو طبيعي في الكثير من اللّغات (يُسمى عند أهل الاختصاص: هذا ولا يعرف الكثير من المثقفين في زماننا معنى الاختلاس فيعتقد بعضهم أنّه ضد المدّ (ومثال من لغة التخاطب: "كتابهم" الباء فيها حركة مختلسة لا يتبيّن صوتها وليست ساكنة كما تبيّن ذلك الآلات في المختبر).

5ـــ الشاهد فيه إخفاء حركة الياء التي بعدها ميم وليس هناك قلب للباء إلى ميم ولا إدغام وإلا انكسر الوزن.

6ـــ وعرضنا على أعضاء مجمع اللّغة العربية بالقاهرة اقتراحات لإعادة الاعتبار للأداء في التعليم وذلك في بحث عنوانه: اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير (في 1990 ونشر في مجلة المجمع وفي مجموعة نصوص في الجزائر في 2005).

كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية
من المقاربة بالأهداف والمهارات إلى المقاربة بالكفاءات

د. رشيد حليم

المركز الجامعي بالطارف

الملخص: ساهم التدفق العلمي العالمي في مد جذور التواصل بين الباحثين عامة والمهتمين بموضوع التعليم عامة وبناء مناهجه خاصة، وقد كان حضور اللسانيات ومناهجها متميزا في إغناء الحقل الديداكتيكي.

يعد درس القراءة ركيزة بناء مهارات التواصل اللساني السليم عند المتمدرسين في جانبيه التلقيني والتطبيقي، وهي المهارات اللغوية المفيدة التي تلازم الفعل التبليغي في جميع مستويات الحضور.

وفي هذا السياق تحاول مقالتي التطرق إلى موضوع تعليمي يتعلق ببناء درس النصوص في المرحلة الثانوية، محددا آليات القراءة التحليلية في كتاب السنة الثانية ثانوي لشعبة العلوم التجريبية.

تتناول مقالتي ثلاثة أغراض تعليمية مفيدة:

1- تقديم الكتاب

2- منهاجه ومحتواه التعليمي

2- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

تطمح هذه الدراسة إلى:

أ- تجسيد فاعلية اللسانيات التطبيقية وعلاقتها بالأغراض التعليمية

ب- إبراز أهمية درس النصوص ومهاراته التطبيقية

المقدمة: لقد اكتسحت العالم حركة معرفية وتكنولوجيا عارمة كان لها عظيم الأثر على كثير من الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو، من بينها الجزائر، مما دفعها إلى ضرورة مواكبة هذه الثورة العلمية والاستفادة من جليل نتائجها.

لقد كان من مقتضيات مسايرة الجزائر هذا التدفق العلمي الهائل أولوية مراجعة نظامها التعليمي بكل مكوناته للوقوف على ما حصل فيه من إيجابيات وتثمينها، أو إصلاح السلبيات ومعالجتها قبل استفحال الداء فيها.

وتبرز معالم التقويم التربوي في إعادة بناء المناهج الدراسية وتنظيم محتوياتها، وربطها بشكل يخدم قضايا الأمة ومتطلبات المجتمع وحاجاته، وما يلبي رغبات أفراده ويحل مشكلاته بشتى صورها، وبما يفي بقدرات المتعلمين واستعداداتهم، حتى يساير البرنامج المسطر التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في عديد المجالات، ويمكّن البلد من اللحاق بركب الرقي الذي تعيشه بلدن الشمال خاصة.

يعتبر إصلاح المنهاج الدراسي من أهم القضايا التي انشغل بها قطاع التربية والتعليم؛ لأنّه يمثّل الأساسات التي تبني عليها كل العمليات التعليمية والتعليمية؛ ففي بوتقته تقرّر البرامج وتخطّط الأهداف التعليمية، وتحدّد النشاطات التعليمية وإستراتيجية تقديمها للمتعلم، والكفاءات التي تستهدفها وكيفية تقويمها بشكل يساعد المعلم والمتعلم على التعليم والتعلم الفاعل وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

وفي هذا الإطار تطرق مداخلتي إلى غرض يتصل بمحورين تعليميين مهمين، هما المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، ممثلا في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي علوم تجريبية.

1- تقديم الكتاب ومنهاجه: يرتبط هذا المبحث ارتباطا عميقا بموضوع التعليمية التي تتصل بفرع معرفي كبير، يعرف بمصطلح البيداغوجيا

فالتعليمية بتوصيف هذه العلاقة المتينة هي الجزء التطبيقي لمبادئ البيداغوجيا ونظرياتها، ومن هذا المنظور تعد التعليمية علم مساعد للبيداغوجيا، وإلى هذه الأخيرة تسند مهمات التكوين التربوي بكل تفاصيلها، بعبارة مفسرة: كيف نجعل التلميذ يحصل هذا المفهوم، أو يدرك هذه التقنية [1] بهذا المفهوم تكون التعليمية ملازمة للفعل البيداغوجي من زوايا مختلفة :

- ❖- من زاوية التحصيل العلمي بكل أنواعه(المعارف العلمية- اكتساب المهارات-)

- ❖- معرفة الخصائص النفسية والعقلية للمتعلم وانعكاساتها على استعداداته التعليمية وبهذا، تساهم التعليمية إلى جانب التخطيط البيداغوجي في بناء الأدوات العامة لموضوع التربية والتعليم ،إذ تهتم التعليمية بكل أشكال التعلم وطرائق التعليم كما تختص بالياته و مناهجه وفنيات الأداء والتحصيل والتقويم وغيرها من العمليات التي تراعى [2].

أ- التعليمية وعلاقتها بمنهج التدريس: التعليمية غرض معرفي يهتم بفعل التعليم وفن التعلم كما وكيفا، فهي الدراسة العلمية النظرية والتطبيقية لهذه الصناعة برمتها، إذ تعمل في فضاء منتظم ومنسجم بين المحتوى التعليمي وبين الاحتياجات الحقيقية لجمهور المتعلمين والطرائق التعليمية. كما تنشغل التعليمية بقضيتين رئيسيتين :

- إشراك المتعلمين في عملية التكوين من خلال تعريفهم بأهم أهداف الفعل التعليمي وأفضل وسائل بلوغها
- تنمية المهارات للمتعلم وربط مجال التعليم بالواقع

وبهذا تتفاعل التعليمية مع علم مناهج تدريس اللغات الذي ينطوي على فروع علمية أخرى منها علم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع ونظريات التعلم ومنهجية التدريس وغيرها.

1- مفهوم- المنهج - المنهاج –المنهجية - : ترتبط هذه المصطلحات الثلاث بجذر لغوي مشترك،(ن- هـ- ج) وقد ذكرت معاجم اللغة إن النهج يذكر ويؤنث، قال ابن جني: فمن فرق عن علة صحيحة وطريق نهجة [3] جمع نهجات ونُهُج ونهوج وأنهج، وطرق منهجة وسبل منهج كنهج ومنهجَ الطريق وضحه.

والمنهاج كالمنهج والمنهاج الطريق الواضح، قال تعالى: **(جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)**[4] نهجت الطريق سلكته [5].

والمنهاج والمنهج يدلان على معنى مشترك هو السبيل المقتفية والطريق المسلك، و ربط مفهوم المنهجية وهي مصدر صناعي- لم يعرف في العربية القديمة – إلا بعد طرح الطريقة الديكارتية في البحث، وهي تقابل المصطلح الأجنبي : méthodologie، وتتكون من دالين: méthode وهو المنهج واللاحقة الدالة على العلم gie ومن هنا حدد العلماء الفرق ألمفاهيمي بين المنهج والمنهجية،فالمنهج هو: الطريق التي يسلكها الدارس أو الباحث أو المتقصي للوصول إلى الغاية المنشودة(6)، وهذا التعريف ينسجم مع مقولة ديكارت - الفيلسوف الفرنسي الشهير- التي تلقها بعض المعجميين،حيث يرى- ديكارت- ان المنهج يشكل مجموعة الإجراءات والقواعد المستخدمة لتحقيق الغايات والأهداف كمناهج النقد الأدبي ومناهج المعتمدة في البحوث العلمية [7].

كما رصدنا مفهوما آخر يخص دلالة المنهج، فهو مجموعة النوايا أو الخطط التي قد تكون ذهنية أو مكتوبة [8]، وإذا وازنا بين التعريفين نخلص إلى القول إن التعريف الثاني أكثر شمولية من التعريف الذي سبقه، إذ يعترف أن المنهج هو ذاك الذي يحيط بمجموع الخطط الواقعية والذهنية ويتلمس التصاميم الواضحة والمستترة التي مازالت عالقة بفكر صاحبها والتي تحمل مقاصد بيّنة وغايات منشودة.

أما المنهجية ففي عموم الاصطلاح تمثل خريطة عمل قائمة على منطلقات واضحة المعالم وأسس متينة الدعائم، وترمي إلى تحقيق أهداف دقيقة ومحددة،فالمنهجية تعتمد على تطبيق منهج معين بصفة علمية وممارسة آلياته الإجرائية للوصول إلى نتائج معينة.

2- مفهوم التدريس: من الحاجات النفعية التي يحتاجها المجتمع وأفراده على الدوام تلقي المعارف وتنظيمها وفق أطر وسبل،وهو القطب الرئيس الذي يتمحور التفكير حوله في ميدا ن التعليمية ويسمى في لغته الأجنبية: Pole epistemologique، ويختص بالمعارف المطلوب تدريسها، مع وعي كامل بخصائصها البنيوية والوظيفية.[9]

فالتدريس مهمة نبيلة ووظيفية حيوية، ترقيها الأمم إلى مصاف المهام السيادية ؛ لأنه فعل دائم ونشاط قار، محكم الأسس منسجم الأهداف يقوم على تخطيط ممنهج وتطبيق صارم، ومبتغى دقيق، باختصار: هو نشاط تواصلي فعال وهادف مجاله المتلقي وتحفيزه وتسهيل تحصيله للعلوم[10].

التدريس عملية شمولية يؤسس فيه لموقف ذاتي ونشاط فردي ،يؤدي المتعلم بكل عزم ليحصل على استجابات ويكف سلوكها ليستقل بمواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما يعترض سبيل حياته من مشاكل.[11].. ولخص احد علماء التربية النشاط التدريسي في مجموعة من الوظائف الرئيسة: هو فعل معرفة وتعرف واتصال وتواصل وإدراك وفهم وعلاقات وتفاعل وانفعال وفاعلية وتذكر واستشراف وتغير [12]..

ج: مكونات منهج التدريس: لا شك في أن بين مهمة التدريس ومنهجيتها رباط وثيق، فلا يمكن التغافل عن التقاطع الحاصل بين منهجية التدريس ومنهاجها وأنشطتها ومقرراتها التعليمية ومن هنا جاء تعريف المنهج مرتبطا بهذه المفاهيم فالمنهج لا يمثل الأنشطة التعليمية في حد ذاتها ولا يتضمن الأنشطة العفوية غير المخططة أو غير المقصودة لكنه تخطيط لهذه الأنشطة، ونعد وضع

المنهاج التعليمي جزء من المنهج الذي يضم جميع مقومات المقررات التعليمية بصفة تفصيلية وشاملة، وتغطي المنهجية المحتوى التعليمي والأهداف والطريقة والتقويم، وسنركز على العنصرين الأولين لارتباطهما بموضوع عملنا.

❖- المحتوى التعليمي:يقصد بالمحتوى التعليمي المادة المعرفية التي تبرمج في مقرر دراسي لتلقينها للمتعلمين ويشمل الخبرات والمعلومات والمهارات والقيم والمبادئ التي يزود بها التلاميذ في مستوى معين بهدف تحقيق الكفاية المعرفية المبتغاة وتحقيق النمو الكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج [13]..

❖- الهدف: كثيرة هي البيداغوجيات المتصلة بالعملية التعليمية، فمن بيداغوجية التلقين إلي بيداغوجية المجهود ثم الأهداف ثم المشروع وهي تجربة إبداعية تناشدها الدول المتقدمة وقد تسربت إلى منظومتنا التربية تعوزها الفاعلية.

العمل بالأهداف في الحقل التربوي هو ثمار الفكر العسكري، أما تعريف الهدف كما يرى GRANLAND: عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهره بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة.[14].

ويربط بعض الدارسين الأهداف بعمليتها فيسمونها الأهداف الإجرائية وهو تحديد لفعل سلوكي ومعرفي بغية إحداث تغير على سلوك المتعلم في شموليتها أي في جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والنفس حركية [15] وذلك في كل مرحلة من مراحل التدريس أو في أثناء حصة تدريسية أو فصل أو عقب إنهاء المقرر التعليمي .

د- واقع الكتاب المقرر (س2 علوم تجريبية) : تحليل المحتوى التعليمي:

يعتبر برنامج الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي في شكله الجديد، المطبوع مؤخرا لعام 2007/2006 خطوة ايجابية قطعتها عملية صياغة البرامج. ولقد

لاحظ كثير من الأساتذة أن البرنامج المعدل يحتوي على نقاط تحسن يحسن الإشارة إليها في الجوانب التالية:

- استثمار الدراسات اللسانية المعاصرة في عملية التحليل مواكبة للدراسات المعاصرة، غرض التماسك النصي والانسجام.

- ربط الموضوعات اللغوية والبلاغية بالمكونات النصية بعدما كانت في مقررات جافة

- تنظيم المحتوي التعليمي في شكلي النص التواصلي والنص الأدبي

- تبني بيداغوجية في صياغة الأهداف تقوم على المقاربة الكفاءات

أما مواضع الخلل في بناء الكتاب فنجملها في النقاط التالية

❖/- ألف الكتاب من طرف ثلاثة أساتذة من التعليم الثانوي وهذا لا يكفي لإخراج عمل تعليمي في مستوى هذا التكوين

❖/- عدم الانسجام بين الأهداف والمحتوى

❖/- حذف بعض النصوص القيمة التي تعد من عيون الأدب العربي

❖/- جمع أكثر من مادة في الكتاب، فهو للنصوص والمطالعة الموجهة والنحو ...

- ❖/- الكتاب موجه لأربع شعب : الرياضيات والعلوم التجريبية والتقني رياضي وعلوم الاقتصاد والتسيير

❖/- نشاط القواعد غير وظيفي وتكرار لما درس في مراحل تعليمية سابقة

أ- فهرس المحتوى التعليمي للكتاب:

في الصفحة الموالية للتقديم يندفع أمامك الفهرس، وهو مصفف إلى ثلاث وحدات كل وحدة تجمع اثنا عشرة غرضا، في النص الأدبي والمطالعة الموجهة والنص التواصلي. وقبل البدء في عرض النصوص يمهد لها ببيان لخطوات دراسة النص الأدبي وهي خطوات عملية بعيدة عن الطريقة السابقة في التحليل.

1- النص الأدبي: يجمع الكتاب في خطاطته مادة أدبية تتوزع بين الشعر والنثر في تحديد للعصر أدبي شهير هو العصر العباسي، ومعه البيئة الأندلسية.

❖/- ع- العباسي: وفيه يدرس محتوى قصائد لشعراء كبار:

1 - أبو نواس والدعوة إلى التجديد
2- أبو العتاهية وشعر الزهد
3- التقليد والتجديد في وصف البركة للبحتري
4- الحكمة في شعر المتنبي
5- الواقع الاجتماعي، في نقده لابن الرومي

❖ ع- الأندلسي:

1- من قضايا الشعر لابن عبد الوهاب
2- الشعر في الصراعات السياسية لموسى الزياني
3- وصف الطبيعة لابن خفاجة
4- رثاء المماليك لأبي البقاء الرندي
5- الموشحات لابن الخطيب

أما النثر الأدبي:

- من حيل الحيات للجاحظ
- ألف ليلة وليلة

2- آليات تحليل المحتوى التعليمي للنص الأدبي: إن الممازجة المفاهيمية بين اللسانيات التطبيقية ممثلة في التعليمية –وهي جليل فروعها- والعملية التربوية تتجلى في أكثر من مجال، واسبقها تجاذبا المادة التعليمة المبرمجة على المتمدرسين ومن ثمة جاء التساؤل حين الدكتور عبد الرحمن حاج صالح : ما هو المحتوى الكاف الذي يجب تعليمه؟ أي ماطبيعة المادة اللسانية التي يحق للمتعلم اكتسابها في مستوى معين من حيث الكم والكيف؟ وما هي المكتسبات التي تمكن المتعلم من تملكها؟ (16)

للإجابة على هذا التساؤل وربطه بموضوعنا، نسير إجراءات التحليل للمدونة المختارة التي سبق الحديث عنها.

- **من حيث الكم:** يجمع كتاب السنة 2 ثانوي علوم تجريبية في مادة النصوص 12 نصا أدبيا، ويسانده عدد مماثل من نصوص القراءة والمطالعة الموجهة. وما يلاحظ على البرنامج المقرر يلي:

❖- إن المنهاج المقرر لهذا الصف الدراسي في مادة اللغة العربية وآدابها هو تابع زمنيا للسنة الأولى ثانوي، حيث برمج العصر العباسي في هذه المرحلة الثانية وكان قد درس التلميذ فنونا أدبية من العصرين الجاهلي والأموي. أي أن المنهج المعتمد راعى الدراسة التاريخية للعصور الأدبية العربية الشهيرة، وهذا مناقض لما عنون في صفحة الكتاب الأولى: الجديد في النصوص...وللتذكير فان هذه الطريقة في عرض المادة نمطية لم تخرج عن السياق المبرمج في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعة الجزائرية، وقد تم اعتماد هذا المقرر من البدء.

❖- رغم تساند آليات التحليل الأدبي على فعاليات اللسانيات النصية باعتبار العمل بمقتضى التطور الحاصل في البحث اللساني المعاصر، فقد تغاضى المنهاج في كيفيات أخرى للعمل التحليلي، خاصة في إبراز علاقة النص بمنتجه عاطفيا واجتماعيا، إضافة إلى إهمال المقتطفات النقدية التي تساعد على امتلاك الذوق الأدبي الرفيع لدى المتلقي.

❖- حذف نصوصا أدبية مهمة، اخصها ذكرا الرسائل الديوانية.

❖- التداخل الحاصل بين النصوص الأدبية ونصوص القراءة والمطالعة الموجهة، وهي تعتمد في تدريسها على خطوات تقديم النص الأدبي.

- **من حيث القيم والمفاهيم:** لا شك في أن المبتغى العام هو ترسيخ جملة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية والحضارية ؛بما يحقق تنشئة الفرد الصالح والإنسان المتشبع بالقيم التي تسطرها السياسة العامة للدولة في إطار مشروع التواصل الوطني وووحدة إفراده ثقافيا وفكريا.

وللرصد مجموع المفاهيم المسطرة في مجموع النصوص المقررة في المنهاج سجلنا النتائج التالية:

❖- تنوع بث المفاهيم فهي متعددة، أكثرها القيم الأخلاقية كما ينبئك من شعر الزهد لأبي العتاهية، و نص الكفراوي في الدعوة إلى إصلاح النفوس والابتعاد عن مغريات المادية وهي قيم ما أحوج مجتمعنا إليها في هذا الزمان.

❖- قيم عالمية، وتتجلى في التركيز على الإخوة الإنسانية، كما تبرز في نص ابن المقفع الذي رسم فيه مظاهر مشينة مثل الظلم والفقر ...

❖- قيم فنية : وجاء التركيز على حالات الإبداع في القصيدة العربية كما واضح في نص أبي نواس وشعر الطبيعة والموشحات وغيرها.

2- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

أ- أهمية المقاربة بالأهداف وشروط وضعها: سبق توضيحنا لمفهوم الهدف بصفة عامة والهدف التربوي بصفة خاصة، وتتضح أهمية بناء الأهداف في صياغة البرنامج التعليمي، وتعلو همتها في نجاح الفعل التربوي والوصول به إلى أقصى فاعليته، وتتمثل أهميتها :

- تمكين الأستاذ من ضبط الفعل التعليمي بدقة
- تمكين الأستاذ من توجيه سلوك المتعلم نحو الوجهة التي يريدها
- تمكين من إيجاد الشروط الايجابية للتعلم
- تمكين الأستاذ من التدقيق في تقويم المكتسبات ودعمها وإثرائها

أما شروط وضعها فهي متصلة بمجموعة من المرجعيات:

- أن تستمد من الإطار المرجعي للأمة، ثقافتها وثوابتها
- أن تكون واقعية قابلة للتحقيق، وواضحة المعالم
- أن تحافظ على فطرة الإنسان وتنمي قدراته واستعداداته
- ألا تخرج عن عناصر العملية التعليمية: المتعلم - المعلم - المنهاج

ب- المقاربة بالكفاءات: لعل من ثمار التطور الحاصل في ميدان التربية والتعليمية وعلم النفوس التوصل إلى ضبط طريقة أخرى في قياس فاعلية الاكتساب لدى المتمدرسين تعرف بطريقة التدريس بالكفاءات، فما المقصود بهذه الطريقة، وما هي الإضافة التي قدمتها للمقرر التعليمي ومنهاجه؟

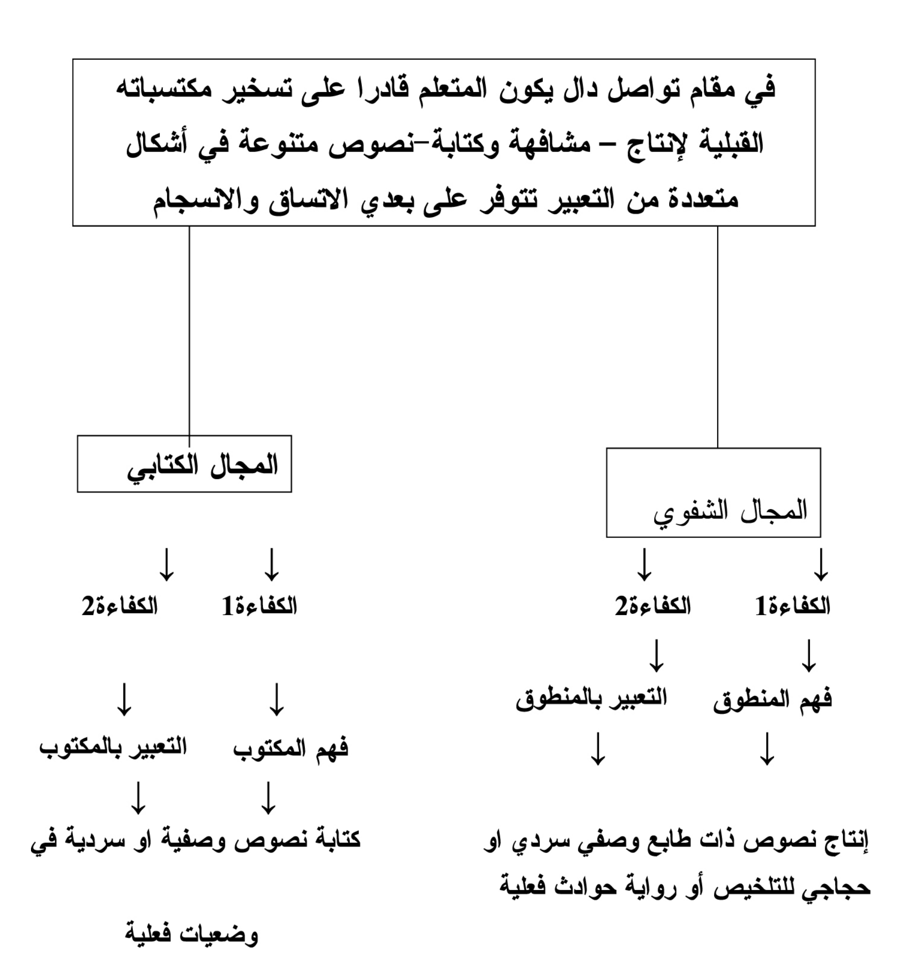
يقصد بالتدريس بالكفاءات تحويل المكتسبات العلمية التي حصل عليها المتعلم إلى فعل مادي، وتمكين المتلقي بعد مرحلة تعليمية مبرمجة القدرة على ترويض مهاراته في الواقع المعيش، أما فيما يخص مادة اللغة العربية، فالغاية هي إكساب المتعلم استعمالا سليما للغة العربية بمقدراتها الأدبية والمعجمية وغيرها في شتى مواقف الحياة وذلك بواسطة إدماج المعارف والمهارات المكتسبة .

ويتبع مقياس الكفاءة لدى المتلقي ببيداغوجية انجاز المشاريع الفردية أو الجماعية، فصلية أو سنوية ،وهي مشاريع تراعي حاجة المتعلم وخصوصية المادة التعليمية حيث تتساند النشاطات اللغوية في الروح الجماعية للعمل والرغبة في التعاون وانجاز الأعمال العلمية المشتركة. غير أن هذه الممارسات العلمية المفيدة تبقى سلبية إزاء بعض السلوكات التربوية :

- التكاسل الذي يبديه بعض المتعلمين في انجاز المشروع من خلال إسناد مهمة الانجاز إلى طالب واحد، وتكون الفتيات هن من يقمن بالعمل
- الاتكال على السرقة من الشبكة العنكبوتية دون أي بذل جهد
- قلة المشاريع المخصصة في هذا الجانب
- عدم تقويمها تقويما فاعلا ومؤثرا

ج- المقاربة في منهاج الجديد في النصوص ... س2 ع- ت

في الصفحة السادسة يشير مؤلفا المنهاج إلى الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة من التعليم الثانوي بشعبه الأربعة : رياضيات - تقني رياضي- علوم تجريبية- تسيير واقتصاد على هذا الشكل البياني [17]


في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة وكتابة–نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير تتوفر على بعدي الاتساق والانسجام
المجال الكتابي
المجال الشفوي
الكفاءة2
الكفاءة1
الكفاءة2
الكفاءة1
التعبير بالمنطوق
فهم المنطوق
التعبير بالمكتوب
فهم المكتوب
كتابة نصوص وصفية او سردية في وضعيات فعلية
إنتاج نصوص ذات طابع وصفي سردي او حجاجي للتلخيص أو رواية حوادث فعلية

خاتمة: لا شك في أن الاهتمام بالدرس التربوي مفيد جدا ، ولقد كانت التعليمية الغرض المهم في رعاية الفعل التعليمي الذي أصبح حدثا علميا مهما تتجاذبه النظريات الحديثة وتتقرب إليه التقنيات المعاصرة بما تجهزه له من وسائل ومعدات.

إن تحليلنا الذي خصصناه لمنهاج السنة ثانية ثانوي باعتبار الكتاب موصوف بالجدة والجديد في مجال المحتوى من جهة وفي مجال الطريقة والمنهجية ، وبعد المتابعة ، نشير إلى ما رأيناه مفيدا بالمحصلة :

❖- القول بأن الكتاب جديد لا يتطابق هذا المسمى مع توصيف الكتاب، إلا من حيث بسط مقولتي الاتساق والانسجام وهما غرضان أسلوبيان يقتربان في الفهم من موضوع الوصل والفصل في البلاغة العربية ، وقد اقتصر التطبيق على هذين الحدثين مع العلم أن اللسانيات النصية تتوفر على معطيات أخرى .

❖- المحتوى التعليمي فيه من الاختصار ما لا يمكن أن يساعد على امتلاك المتعلم ذخيرة لغوية ، ويتعلم قواعد العربية ويطبقها بأسلوب سليم.

❖- على الرغم من الفوائد البيداغوجية من هذا الكتاب، إلا أن الطريقة النمطية في التحليل تبعث على الخمول وعدم الابتكار.

❖- تظل المقاربة بالكفاءات في بناء الدروس متشابهة وهي لا تخرج عن خاصية التعبير الشفوي أو التحرير اللغوي السليم وكان بالإمكان إيجاد مقاربات أخرى، نحو التشكيل بالرسم .

❖- لا توجد صور شخصية لبعض المحدثين حتى يعرفها القراء مثل صور لطه حسين وميخائيل نعيمة شوقي ضيف .

الهوامش:

1- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص38.

2- م ن، ص14.

3- الخصائص، ج1، ص67.

4- سورة المائدة /47 برواية حفص.

5- ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص727.

6- ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص565.

7- م ن، ص ن.

8- كوثر حسن، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص12.

9- إبراهيم حموش،التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية، ص64.

10- فاخر عاقل، التعليم ونظرياته، ص11.

11 - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص13.

12- عزيز إبراهيم موسوعة التدريس، ص383.

13- ايت لوشان علي، اللسانيات والديداكتيك، ص42.

14- عبد اللطيف الغاربي وزميله ،كيف ندرس بواسطة الأهداف التربوية، ص56.

15- محمد بولاق، الهدف الإجرائي، ص30.

16- اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص42.

17- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص06.

تعليمية النحو العربي في الجامعات الجزائرية
العقبات والحلول

أ. صافية كساس

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

مقدمة: يواجه تعليم اللغة العربية في عصرنا مشكلات تربوية حادّة لعل من أبرزها تعقيدا وتذبذبا مسألة القواعد النحوية وتدريسها، فهي مادة جوهرية، كما يعتبر علم النحو بمثابة العمود الفقري للغة العربية، لهذا نجد علماء العربية الأوائل قد أولوه أهمية كبرى باعتباره أحد العلوم التي تصون اللسان من اللحن والزلل؛ وقديما أنشد الشاعر مثنيا على هذا العلم، قائلا:

النّحو يصلح من لسان الألكن ❖ والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبـــت من العلوم أجلها ❖ فأجلها نفعا مقيم الألســن

وإذا ما عرجنا على واقع تدريس هذه المادة الحيوية في جامعاتنا، نجد كثيرا من طلبتنا يشكون من صعوبتها؟ كما أنّ بعض الأساتذة والطلبة قد ضاقوا ذرعاً بتدريسه ودراسته لصعوبة مسائله وجفاف مادته، وكثرة تفريعاته ولاقوا في تحصيله عنتاً، وإرهاقاً، وجهداً، حيث يشكو كثير منهم من صعوبتها، فنسمعهم ينعتونه على ألسنتهم بأنه معقد وصعب، وغيرهما من النعوت التي تبعث في نفوسهم الملل والضجر، وإذا ما شرعوا في الحديث أثناء مناقشة قضية لغوية سرعان ما تظهر الرطانة واللحن على ألسنتهم، إذ تجدهم يرفعون المفعول، وينصبون الفاعل، ناهيك أنّ كثيرا منهم ما يزال لا يفرق صراحة بين الفعل والاسم، وعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة لتقريبها من عقل الطالب فإنّ النتائج المحصلة –في تدريس هذه المادة- لا تعكس حقيقة ما يخصص لها من زمن وجهد؛ ومما لا شك فيه أن أسبابا عديدة ساهمت بنسب

متفاوتة في خلق هذه الأزمة في المجال التربوي، لعل أهمها يكمن في عقم طرائق التدريس مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين، ويلاحظ على تلك الجهود أنّها لم تسطع الإفلات من قيود التقليد رغم وعيها الظاهر بإشكالية الموضوع، حيث إنه لا يوجد أي تطوير في الطرائق التعليمية المتبعة في تدريس مادة النحو، وهو الباعث الذي دفعنا - في هذه الدراسة- إلى إعادة النظر في طرائق تدريس النحو العربي وأساليبه، وتقويمها.

1_ تعريف النحو العربي:

النحو لغة: تنص معاجم اللغة العربية على أن النحو يعني: "القصد، نحا فلان نحو فلان: قصده. ويقال نحوت نحوه: قصدت قصده[1]"، والنحوي هو العالم بالنحو، جمعه نحاة.

النحو اصطلاحا: هو صناعة علمية يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح وما يفسد ليعرف الصحيح من الفاسد، وقد استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب، يعرّفه ابن جني بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها[2]"، أي هو "ضابط دقيق ومنظم واع صحيح للعلاقات المعنوية بين الكلمات في الجملة الواحدة أو عدة جمل... ودراسة النحو توجه على أنها دراسة لبنية الجملة_دالات ومدلولات وعلاقات دلالية بينها [3]"، من خلال النظر في أحوال الكلمات إعرابا وبناء، وكيفية تعلقها فيما بينها من خلال موقعها في الجملة والغرض منه صوغ الكلام بمقتضى الصحة التركيبية والمعنوية لتأدية الفائدة، وحسب ما نطقت به العرب في سجيّتها الأولى.

2_ أهمية علم النحو: يعتبر النحو العربي من أرقى العلوم العربية، ذلك لأنه حماية للمعنى من فوضى المقاصد، وتحريف الكلم عن مواضعه، وقد استخرجت قوانينه بالأساليب العلمية السليمة، التي ثبتت لدى العلماء أثناء استقرار نصوص اللغة، ومن فضائل هذا العلم أنه حمى لغة القرآن الكريم من تحريف القلوب الضالة لمعانيه في علوم التفسير، أو استخراج الأحكام، فكان سياجاً على المعنى القرآني من ألاعيب الزنادقة وغيرهم من الفرق الضالة قديماً وحديثاً، حيث "إنّ للنحو دورا وظيفيا هاما في تاريخ نشأة الدراسات العربية اللغوية منها والشرعية على السواء، بل شارك النحو قديما الفقهاء والعلماء والشعراء أعمالهم، وقراءات القرآن الكريم كان صلب نشاطها معتمدا بعد صحة الرواية على النحو، ومن ثم صار النحو بداية العلوم[4]"؛ وهو علم لا يخدم تخصص اللغة العربية وحده كما يتصور بعض الناس، بل يخدم العلوم كلها: التجريبية، والإنسانية، والآداب، والسياسة، والقانون، والفنون.

إنّه ميزان اللغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها، والعلوم الإنسانية ولعل أحدنا لا يبالغ إذا قال إنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء لما له من "أثر رائع من آثار العقل العربي، وبما فيه من دقة في الملاحظة ونشاط في جمع ما تفرق[5]"، إذ هو مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، وبه "تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، ومن هنا فإنّ النحو هو القاعدة الأساسية للبناء النحوي[6]" لأنه يكشف عن المعنى وما يتصل به من علاقات وتراكيب توجد التفاهم بين أبناء المجتمع الواحد؛ وبه يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، ومن هنا نستطيع القول بأن له حق التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى.

وهو نظام علمي يحمي اللغة من فوضى التعبير واختلاط المقاصد ويجعلها سهلة ميسرة جميلة، وبذلك يضمن لأبناء المجتمع لغة موحدة يتفاهمون

بها، تتوحد من خلالها عقولهم وتتآلف قلوبهم، وتتقارب أساليبهم، وتبعدهم عن التشرذم النابع من الخضوع إلى اللهجات، فيسهل عليهم الالتفاف حول أهداف واحدة مشتركة، وبذلك تتم لهم وحدة التواصل بين الماضي والحاضر والأصالة والمعاصرة.

وهو العلم الذي يعلم الإنسان التحليل المنطقي السليم لفهم اللغة، ويوجد لديه القدرة على التأليف إن كان متحدثاً، أو الفهم إن كان مستمعاً، وهو انعكاس لطرائق الأمم في التفكير والتفاهم والتعبير.

ومن هنا فإن النحو من ضروريات الحياة، إذ يخطئ كثير من الناس عندما يعتقدون بأنّ النحو نوع من أنواع الزخرفة الكلامية أو الترف اللغوي فرضتها رغبة في التزين عند جيل سابق من أجيال الأمة، وهذا أمر فيه إنكار لقواعد علوم اللغات، ولا يستقيم لمنطق العلم، ولبيان ضرورة النحو العربي قمنا باستعراض بعض أبواب النحو ومواضيعه، لندرك أن النحو إشباع لحاجات وضرورات فرضتها الفطرة البشرية، ولا يمكن الاستغناء عنها، وأن الإنسان أوجد هذه الأمور في لغته، لأن الضرورة هي التي فرضت عليه ذلك، ومن هذه الأبواب:

1_ الفاعل: وقد فرضته الرغبة البشرية في إسناد الأعمال والأفعال ونسبتها إلى فاعليها.

2_ الفعل: وقد فرضته الحاجة إلى وصف التغيرات والتحولات التي تطرأ على الأشياء والمسميات أثناء مخالطتها لعنصر الزمن.

3_ الاسم: وقد فرضته الحاجة إلى إطلاق أسماء على المسميات ليسهل على الناس التحدث عنها، وفهم دلالتها بسهولة ويسر.

4_ العطف: وقد فرضته الرغبة الفطرية للتخلص من التكرار الممل للفعل، والميل إلى اختزال اللغة..

5_ التوكيد: وقد فرضته الرغبة في الحصول على ثقة الآخرين، وتقوية المعنى المراد في نفوسهم.

6_ التمييز: وقد فرضته الحاجة البشرية لإظهار المطلوب من لفظ جامد لكيل، أو وزن، أو مساحة لإزالة الإبهام عنه، ولولا ذلك لوقع في ذهن المخاطب أنك تهزأ به، وربما يؤدي ذلك إلى سوء التفاهم بين المخاطَب والمخاطِب

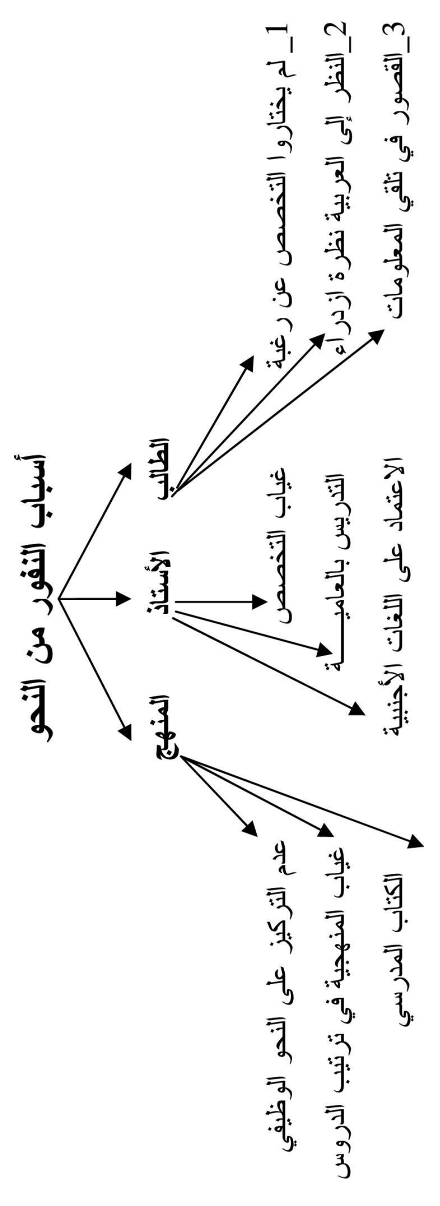
7_ الاستفهام: وهو طبع في النفس البشرية، فرضته الرغبة في البحث عن الحاجة، أو الاستطلاع، أو التساؤل، ولا يستطيع زاعم أن يزعم أنه ليس بحاجة إلى أدوات الاستفهام في اللغة، لأنه يستعمل أدوات الاستفهام عشرات المرات في اليوم والليلة، باحثا عن حاجته.

8_ الحال: وقد فرضته الحاجة الملحة في وصف ومعرفة حال الفاعل، أو المفعول به عند وقوع الفعل.

9_ الحركات الإعرابية: وقد فرضتها حاجة الإنسان لحماية المعنى وحراسته من التحريف أثناء موقعه الإعرابي في الجملة، وما له من دلالة في المعنى أثناء تأليف الجملة.

وهكذا بقية الأبواب، لو استعرضناها لوجدنا أن النحو ضرورة وحاجة وفطرة فرضت نفسها في اللغة، ولا مجال فيه للترف والزخرفة التي يتصورها الواهمون، ومن هنا فإنه "ضرورة لكل متعلم أو شاعر أو خطيب، وصار اللحن نقصا وعيبا يتحاشاه كل ذي أمر وسلطان، ومتعلم حتى الأطباء والمهندسون[7]" ولكن هذه المكانة - ويا للأسف- لم تدم مع النحو في مسايرة الحياة، ومن هنا فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو: لماذا يتهرب كثير من العلماء والمثقفين والساسة العرب من ضبط لغتهم وكلامهم بأصول هذا العلم على الرغم من أن علماء ومثقفي البلدان الغربية وحتى عامة شعبهم يلتزمون بقواعد لغاتهم أثناء كلامهم؟ هل العيب في علم النحو العربي أم العيب في تقصيرهم؟ أم أن العيب يكمن في طرائق تعليم هذه المادة العلمية الراقية؟

3_ أسباب شكوى طلبة النحو من دراسة مقيم الألسن: هناك عدة حالات وأسباب جعلت الطلبة ينفرون من دراسة النحو العربي بعضها يعود إلى الطالب وبعضها يعود إلى الأستاذ، والبعض الآخر يعود إلى المنهج، ومنها ما يعود إلى أسباب أخرى...



1/3_ الطالب:

1/1/3_ سوء اختيار التخصص: يشوب لغة الطالب الجامعي في قسم اللغة العربية وآدابها الرطانة، والركاكة، واللحن، وذلك راجع إلى أن بعضهم لم يختاروا هذا التخصص عن رغبة، وإنما وجدوا أنفسهم فيه بعدما رفضوا في فروع التخصص العلمية الأخرى.

2/1/3_ النظر إلى اللغة العربية نظرة ازدراء: وبعضهم ينظر إلى اللسان العربي نظرة ازدراء ودونية؛ ذلك أن هذا المجال لا يواكب والتقدم العلمي، ومن هنا فإنه "من الجناية في حق الأمة على أبنائها، أن يعرض طلاب العلم ورواد الثقافة عن العناية بلغتهم القومية[8]"، ويسعون إلى تبني اللغات الأجنبية التي يعتبرونها لغة التقدم والعلم، وعدم اعتزازهم باللغة العربية.

ولقد آن الأوان لإعادة الاعتبار لهذا العلم، ورد التهم التي علقت بأذهان الناس عنه زوراً وبهتانا، فهونت عليهم إهماله جهلاً من أنفسهم.

3/1/3_ القصور في تلقي المعلومات في مراحل قبل الجامعة: في حين اختار البعض الآخر هذا التخصص عن رغبة، لكن الأفكار والمعلومات التي تلقوها في المراحل التعليمية السابقة يكتنفها الارتباك، والقصور والغموض ذلك أنهم لم يستوعبوها استيعابا صحيحا، حيث نجد كثيرا منهم ما يزال لا يفرق بين أقسام الكلمة، كالاسم، والفعل، والحرف، إذ يعرب بعضهم الفعل اسما، والاسم فعلا، والحرف على أنه أحيانا اسم وأنه فعل في أحايين أخرى[9] وربما نعلل ذلك باللامبالاة من لدن الطلبة في تلقي الدروس، أضف إلى ذلك أن الطالب لا يمارس تخصصه إلا داخل الحرم الجامعي- قاعات التدريس- .

2/3_ الأستاذ:

1/2/3_ غياب التخصص: إن غياب التخصص في علوم العربية والإعداد العلمي والتربوي لدى الإطار الجامعي من شأنه يؤثر سلبا على المتعلمين. إذ أن المقاييس أو المواد تسند لغير أهلها؛ بغية إكمال النصاب القانوني لساعات

العمل، أو سد الفجوات، حيث يوظف الأستاذ المتخصص في الأدب المقارن......الخ على سبيل المثال لا الحصر ليتولى تدريس قواعد اللغة العربية طالما لم يسند إليه مساق تخصصه، مع أنه لا يرغب في تدريسها لجهله بها. وللحد من هذه الظاهرة التي بدأ مفعولها يستشري في جامعاتنا، علينا بالتشدد في اختيار الأساتذة الأكفاء في علوم اللغة العربية عامة، والنحو العربي خاصة وإعدادهم إعدادا علميا وتربويا، حتى نجنب أنفسنا وطلبتنا باب سد الذرائع أو الفجوات بإسناد المقاييس أو مواد التدريس للمتخصصين، ونفسح لهم المجال لاختيار المساقات التي يرغبون في تدريسها.

2/2/3_ التدريس بالعامية: ذلك أن الذي لا يمتلك ناصية اللغة العربية سيلجأ لا محالة إلى الحديث بالعامية في أثناء تدريسه لمادة النحو العربي وهذا من شأنه يؤدي إلى استهانة الطلبة باللغة العربية الفصحى، والتقليل من أهمية اللغة العربية في التعامل اليومي بين الناس.

3/2/3_ الاعتماد على اللغات الأجنبية: والاعتماد الكلي على اللغات الأجنبية حتى في مجال التفكه والمزاح وهذا الأسلوب يتوخاه عديد من أساتذتنا في الجامعات، ومعلمينا في المؤسسات التربوية، ولكي يباشر عمله المنوط به يسلك في تدريسه لقواعد اللغة إلى انتهاج الطريقة الإملائية، وترهيب الطلبة بالعلامات- النقاط- مع استخدام الخشونة في التعامل معهم، مما يولد لديهم الاستياء، وعدم الفهم الشيء الذي يؤدي بالطلبة إلى العزوف عن دراسة هذه المادة، والبحث عن شتى السبل للحصول على العلامة من أجل الانتقال فقط.

3_ المنهج:

1/3/3_ غياب المنجية في ترتيب الدروس: إن أول ما يستوقفنا هو أن الفلسفة اللغوية ذات الرؤية الشمولية لموضوعات النحو العربي غائبة عن واضعي "فلسفة المنهج"، إذ أنهم وزعوا مفردات البرنامج توزيعا عشوائيا على سنوات الدراسة من غير أن يرتقوا إلى مستوى الدراسة المتدرجة التي توزع موضوعات

المادة قبل المرحلة الجامعية على سنوات الدراسة توزيعا يتناسب وعمر المتعلم الذي يجبر على دراسة الموضوع الواحد في السنوات كلها، أضف إلى ذلك أن عناوين الدروس تنتقى انتقاء عشوائيا، فليس من المعقول أن نقوم بتدريس كل الحالات التي يرد فيها المبتدأ نكرة، ونكثر من العلل النحوية والتقديرات والتخريجات التي نرى فيها التعسف من لدن النحاة الأوائل لأن ذلك مضيعة للوقت.

2/3/3_ ازدحام المنهج النحوي بموضوعات غير وظيفية[10]: حيث تُعتبر قواعد اللّغة العربية من أكثر المجالات تشعبا في منهج تعليم اللغة بشكل عام ويَرى كثير من المتخصّصين في تعليم اللّغة العربية هذه التشعب ويقدِّره؛ فيقول حسين قورة: "إنّ قواعدَ اللغة العربية متشعِّبة ومتعدِّدة، ومبنيّة في تشعُّبها على أُسُس نُطْقيّة وفلسفيّة لا يكاد يدخُل إليها الدّارس من أبناء العربيّة نفسِها ليسبُر غورَها حتّى ينزلق إلى متاهات قد يضلُ فيها المسالك، تلك المسالك التي عبّر عنها عيسى الناعوري بأنّها فلسفات لغويّة تكثر فيها التّسميات والقياسات والتّفريعات والتّخريجات والجوازات[11]"، وإن تعليم كل هذه التشعبات للطالب الجامعي بصفة غير منهجية تفقده القدرة على الاستيعاب. ومن هنا بات على واضعي المناهج أن يجيبوا عن السؤال: ماذا يجب أن يدرس من النحو في كل مرحلة تعليمية؟

3/3/3_ الكتاب المدرسي: وذلك بغياب الرؤية اللغوية العلمية وتطفل واضعي المنهج، وافتقارهم إلى الرؤية المعرفية العامة التي تربط قواعد اللغة في كتب النحو باللغة أولا، وبالمجتمع العربي أولا وثانيا وحشو الكتب بكثير من المصطلحات اللّغوية والتعاريف لكل قاعدة و"قلة الشواهد والتدريبات[12]"... حيث يقضي الطالب جل وقته في الحفظ والتسميع دون فهم واستيعاب _فقط للامتحان_ فإذا طولب بكتابة مقال يخطئ كثيرا في الكتابة، ناهيك عن ممارسة الحديث

والتعبير. وهناك كثيرٌ من الموضوعات النّحويّة التي تتعلّق بالنّحو، في المنهج أو المقرر الدراسي لا تُساعدهم في ذلك؛ بل تَجعل عمليّة التعلُّم صعبة ومعقَّدة؛ ولهذا ينفر منه الطَّلبة، وكما قال زكريا إسماعيل: "هناك الكثير من الموضوعات المُغْرِقة في التخصص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنّها لا تخدم الهدَف الأساسي من تدريس النحو وهو ضبط الكلام وصحّة النطق والكتابة[13]"، ويجتهد بعض المدرسين، فيحاولون التحرر من قيود النماذج التي تضمنتها الكتب المقررة، ولكن كثيرًا ما يجد معلم اللغة العربية نفسه، ودون ما شعور منه، أسير الأمثلة التقليدية الموروثة، فلا يستطيع التخلص منها والخروج عنها، وحتى إن اجتهد وحاول ذلك أتى بعضهم بأمثلة غير مستقيمة، وهذا دليل واضح على قلة الزاد اللغوي والمعرفي والثقافي لبعض المعلمين، ومن هنا فإن كتب النحو المدرسي الحديثة كان من المفروض أن تتضمن تفاوتًا وتنوعا في اختيار الأمثلة والنصوص، لتجمع بين الأمثلة الهادفة، والآيات التوجيهية، والنصوص النثرية والشعرية القديمة والحديثة، التي تلائم على العموم بيئة المتعلم، ومستواه اللغوي والعقلي.

وأمام هذه الأوضاع تولدت المشكلة اللغوية جراء عدم تمكننا العميق والجيد لمفهوم النحو، فبقيت الشكوى تلاحق أختها، والحلول في يد المختصين الذين لا يجرؤون مس القضايا التي قال بها السلف، ولا يمكن الخروج عن مضلّتهم فبقي النحو معقدا، ومن هنا فقد رأينا ضرورة تغيير طرائق التدريس، وذلك من أجل جعلها متماشية مع روح العصر الذي نعيشه الآن، حيث إنه إذا ما رجعنا إلى العصور الماضية نجد أن لكل عصر طرائق خاصة في تدريس النحو، وهنا ينبه ابن خلدون إلى تباين الطرق التي كان يتبعها القدامى في تدريس مادة النحو، فيقول: "وطرق التعليم فيها مختلفة؛ فطريقة المتقدمين

مغايرة لطريقة المتأخرين؛ والكوفيون والبصريون والبغداديون والأندلسيون مختلفة طرقهم كذلك[14]"، ويقول في موضع آخر: "ثم وضع أبو علي الفارسي وأبو القاسم الزجاجي كتبا مختصرة للمتعلمين يحذون فيها حذو الإمام في كتابه"، وقال: "وجاء المتأخرون بمذاهبهم في الاختصار، فاختصروا كثيرا من ذلك الطويل مع استيعابهم لجميع ما قيل". وختم هذا الوصف التاريخي بقوله: "وبالجملة فالتآليف في هذا الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها، وطرق التعليم فيها مختلفة[15]"، ومؤدى كلام ابن خلدون أن الطرائق التي نتبعها اليوم في تدريس النحو كان حقها أن تكون أشد تميزا واختلافا عن طرائق القدامى أي أكثر فعالية ونفعا؛ وإذا كان هؤلاء قد ابتدعوا طرائق جديدة في تدريس النحو العربي لأبناء جيلهم عن طريق المنظومات النحوية والتأليف التعليمي، فلما لا نحرّك أنفسنا الآن من أجل التغيير، ونيسّر ما يجعلونه اليوم عسرا ونحن في عصر التكنولوجيات المتنوّعة؟ لما نبقى متمسكين بطرائق القدامى في التعليم والتدريس، وهم أنفسهم حاولوا التغيير لأجل معايشة عصرهم؟

صحيح إن القواعد العربية ثابتة ولا يمكن تغييرها، لأن العرب قامت "بوضْع نظام خاصّ بالقواعد بالنِّسبة للغتهم، وقد تمَّت صياغة لهذا النظام[16]" بحيث لا يمكن أن تغييره، ولكن طرائق التدريس يمكن الإبداع فيها، فليس المهم أن نتمسك بطريقة عفا عليها الزمن ولم تعد تصلح لعصرنا حتى نقول إننا متمسكين بإرثنا النحوي، ولكن المهم هو تبليغ هذا الإرث اللغوي وتدريسه بطرائق يستطيع طلبتنا أن يحفظوه ويستعملوه في حياتهم اليومية؛ ولأجل هذا فقد سعيت جاهدة في هذا البحث لإيجاد طريقة قد تعود بالنفع العام في تدريس النحو العربي وتحبيبه إلى الطالب والأستاذ.

4_ الأساليب الحديثة التي يجب إتباعها في تدريس النحو العربي:

1_ ضرورة تسطير أهداف قبل البدء في الدراسة: حيث إنّ النحو الذي نريد أن نعلِّمه لا بدّ له من أهداف وأغراض واضحة، ومرتبطة

بالمهارات اللغويّة، وتلك الأهداف يجب أن تكون متماشية مع أهداف التّعليم والتعلم، وهي خلق السلوك اللغوي السّليم لدى المتعلمين، وقد لوحظ وجود دروس نحوية تقدم في الكتُب النحوية بدون أهداف واضحة، يمكن ربْطها بالمهارات اللغوية، كما لوحظ أيضا وجود موضوعات نحوية تعرض وتشْرَح بالتّفاصيل تشْمل الخلافات المذهبية وآراء النُّحاة، ومثل هذه المواد أو الخبرة التّعليمية بالتّأكيد لا تُساعد الطَّلبة على تكوين السلوك اللغوي السليم لأنّ "هدف تدريس النّحو ليس تَحفيظ الطّالب مجموعةً من القواعد المجرّدة أو التّراكيب المنفردة وإنّما مساعدته على فهْم التّعبير الجيّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النّحو إذا لم يُساعد الطّالب على قراءة النّصّ فيفهمه، أو التّعبير عن شيء فيجيد التّعبير عنه؟!(17)"، ولهذا فإنّ تَحديد الأهداف لكلِّ درسٍ نحوي، وربْطها بالمهارات اللغوية ضروري لأنّها تساعد المدرِّس في عملية التّعليم، خصوصًا في إجراء التّدريبات التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء اللغوي، إضافةً إلى ذلك أنّها تحدد نشاطات المدرِّس حتّى لا ينحرف كثيرًا عن تلك الأهداف المرسومة؛ ومن حيث المراحلُ التعليمية، نجد أنّ احتياجات الطلاَّب للنّحو العربي في المراحل الأولى والثانية والثالثة تَختلف عن احتِياجاتهم في المرحلة الجامعية، وفي هذا الصّدد يقترح عابد توفيق ويقول: "ضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النّحوية التي لا تُفيد الطّالب في مواقع الحياة؛.. ويحسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويّة وطريقة استِعْمالها في الكلام(18)" لأنّ مستوى اللغة عندهم يَختلف اختلافًا كبيرًا عن طلاَّب الزمن القديم، ولهذا فإنّ المنهج النّحْوي يَجب أن يكون سهلاً ومناسبًا لمستوى الطّلاب الآن من حيث المحتوى واللغة واحتياجات الطلبة.

2_ الانتقــال في شــرح قواعــد النحــو العربــي مــن العــام إلى الخــاص ومــن الأصــل إلى الفــرع: وهــي نظريــة التـصور الكلــي الــتي تـساعد الطالـب علـى تخيـل هـذا العلـم علـى عمومـه، بحيـث ينـدفع بعـد ذلـك إلى البحـث عـن التفاصــيل والفــروع، لأن البــدء في تعلــيم النحــو مــن الجــزء متعــب لــنفس المتعلم، وقـد يـؤدي بـه إلى إضـعاف همتـه، وقتـل رغبتـه، تمامـاً كمـا لـو أنـك أردت أن تعلـم إنـساناً إصــلاح جهـاز التلفـاز أو الثلاجـة أو غـيره، فـإذا بـدأت بتعليمــه مــن خــلال أن تريــه الــشكل العــام للجهــاز، ثــم تقـسيم العــام إلى أقـسام وأجـزاء، سـهل عليـه الـتعلم، وإذا كومـت لـه التلفـاز أو الثلاجـة علـى شـكل كومـة مـن القطـع المبعثـرة المفككـة، وحاولـت أن تـشرح لـه كـل قطعـة علـى انفـراد تعـب ذهنـه، وفـترت همتـه، وصـعب تعليمـه، لأنّ الأجـزاء فقـدت موقعهـا علـى الخريطـة الكليـة، فلـم يعـد تـصور ذلـك العلـم سـهلاً ومــن هنــا فإنــه وجــب "إعــادة النظــر في توزيــع الــدروس النحويــة، وتدريــسها وفــق الأصــل والفــرع اللــذين قامــت عليهمــا المدرســة الخليليــة الحديثــة[19]" وقـد حـاول أحـد البـاحثين تقـسيم هـذه القـوانين حـسب أهميتهـا مـن العـام الكلي إلى التفاصيل والفروع حسب التصنيف التالي[20]:

1- القـانون الكلـي العـام: وهـو القـانون الـذي يـشمل النحـو العربـي جميعــه في داخلــه، وتتفــرع عنــه الــشرائح والفــروع والأجــزاء، وتــرتبط بــه القواعـد جميعهـا ارتبـاط الفـرع والـساق بالجـذور، ووجـدت أنـه لا يوجـد مـن صنف هذا في النحو إلا قانون المعرب، وقانون المبني: (المتغير والثابت).

2- قـانون المجموعـة أو الـشريحة: وهـو القـانون الـذي يتنـاول شـريحة أو مجموعــة مــن الــدروس يجمعهــا قــانون عــام واحــد للمجموعــة يمتــد في أصـوله إلى القـانون الكلـي العـام، ووجـدت مـن ذلـك مجموعـة لا بـأس بهـا (قانون المجموعة هو نفس اسم المجموعة) مثل:

- مجموعة المرفوعات: وتشترك جميعها في الرفع.

- مجموعة المنصوبات: وتشترك جميعها في النصب.
- مجموعة المجرورات: وتشترك جميعها في الجر.
- مجموعة المجزومات: وتشترك جميعها في الجزم.
- مجموعة التوابع: وتشترك جميعها في اتباع ما قبلها في الإعراب.
- مجموعة النواسخ: وتشترك جميعها في إزالة حكم المبتدأ والخبر، وإثبات حكمها بدلاً منه.
- مجموعة الأسماء التي تعمل عمل الأفعال: وتشترك جميعها في القيام بعمل الفعل.

ويمكن تصنيف كل مجموعة من هذه المجموعات إلى مجموعات أصغر منها تتشابه في قاعدة ما مثل المفاعيل الخمسة وغيرها.

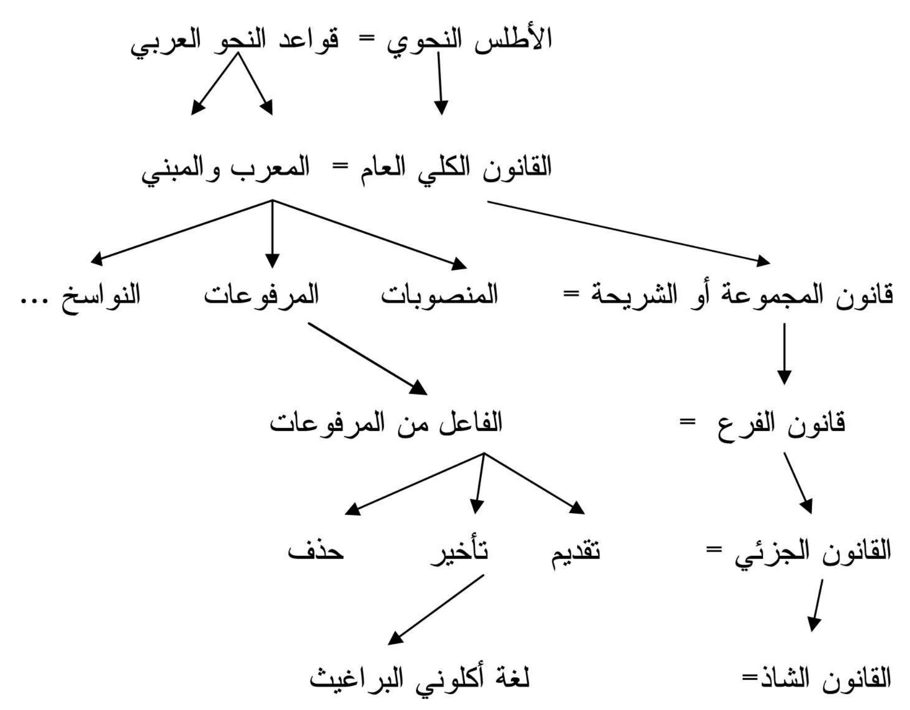
3- **قانون الفرع**: وهو الذي يتناول فرعاً من المجموعة مثل: الفاعل من المرفوعات، المفعول به وهو فرع من المنصوبات، وهي كثيرة في النحو.

4- **القانون الجزئي**: وهو القاعدة التي تفصل قضية داخل الفرع الواحد مثل: تقديم الفاعل، وتأخيره، وحذفه، وكلها قضايا جزئية داخل فرع الفاعل.

5- **القانون الشاذ**: وهو الذي يحفظ ولا يقاس عليه في قضية جزئية أو فرعية، وورد عند بعض القبائل، وقد ذكره علماء النحو في تفسير بعض الشواهد المحدودة، وذلك مثل مسألة: أكلوني البراغيث ومسألة: الكحل وغيرها؛ وهذه القواعد يجب أن لا نشغل بها ذهن طالب النحو حتى لا يبقى فضوله يدفعه للبحث عنها.

ومن هنا نرى أنه من الأولى أن يدرس "المبني والمعرب" للطلاب في المراحل الأولى بطريقة مبسطة، ثم توزع المناهج توزيعاً يقوم على أسلوب

المجموعـات مثـل: (مجموعـة النواسـخ، مجوعـة التوابـع، الفعـل المـضارع وأحوالـه...)، وذلـك حتـى نيـسر علـى المـتعلم تـصوره وتخيلـه علـى العمـوم ثـم ننتقـل بـه بعـد ذلـك إلى التقـسيم المتـدرج، والتفاصـيل الجزئيـة، وبـذلك يـسهل عليـه أن يعلـم موقـع هـذه التفاصـيل والأجـزاء مـن الخريطـة الكليـة العامـة لـذلك العلـم مـن خـلال وشـائجها مـع الكـل تمامـا كمـا لـو أننـا أردنـا معرفـة موقـع البلـدان والحـدود بـين الـدول مـن خـلال الأطلـس الجغـرافي الـذي يعطينـا تـصورا واضـحا عـن القـارات الخمـس في الخريطـة الأولى منـه، وهـي خريطـة العـالم الكاملـة، ثمّ يجعـل مـن هـذه الخريطـة مـدخلا ينتقـل فيـه مـن الكــل إلى الجــزء، وإلى التفاصــيل العلميــة للتــضاريس والحــدود والــدول مــستخدما اللغــة والألــوان والخطــوط لتحقيــق الأهــداف العلميــة وتيــسيرها علـى المـتعلم؛ فكـذلك أيـضا الأطلـس النحـوي يعتـبر شـجرة: "المـبني والمعـرب" هـي خريطـة علـم النحـو العربـي الكليـة الـشاملة، ثـم تـأتي بعـد ذلـك جميـع الـدروس، والـشروح، والـشواهد، والأمثلـة، والرسـومات الـشجرية تفـصيلا لهـذه الـشجرة الأم الـتي يتفـرع منهـا علـم النحـو العربـي، وفي هـذا الأسـلوب عـلاج للمـسار العلمـي وطرائقـه في تعلـيم النحـو، وتحقيـق أهدافـه، وتيـسيره علـى المـتعلم، وهكـذا ضـمن خطـة محكمـة تراعـي جميـع مـا يلـزم هـذا العلـم، حتـى يـصل إلينـا غـضا طريـاً لا جفـاف فيـه، حيـث اتجهـت الأسـاليب إلى خدمــة المــادة العلميــة وتيــسير طرحهــا بأســهل الــسبل، ومالــت إلى الانطـلاق مـن الكـل إلى الجـزء في تعلـيم جميـع العلـوم، واعتـبر ذلـك فتحـا في التربويـات الحديثـة؛ وفيمـا يلـي رسـم تخطيطـي لبيـان خطـة الانتقـال مـن العام إلى الخاص في الدرس النحوي:



ولكن إذا كان الأطلس الجغرافي يستعمل الألوان واللغة والخطوط لتسهيل التعرف على البلدان والتضاريس و...فما هي الوسائل التي يستعملها معلمو وأساتذة النحو العربي في تدريس وشرح هذه المادة العلمية للطلاب في الصف؟

3_ الاستعانة بالوسائل التعليمية لتبسيط تعليم النحو العربي: وتعد الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من المناهج الدراسية، فهي كما تؤكد البحوث والتجارب وسائط تربوية وأدوات توضيحية مفيدة جدًا، وخاصة إذا أُحسن اختيارها وتوظيفها، حيث إنّها تساهم في تثبيت المعلومات، وتسهيل عملية استرجاعها، كما أنها توضح المفاهيم، وتشخص الحقائق، وتوفر الجهد فتجعل المفاهيم المجردة لدى الدارسين محسوسة، والمعقدة بسيطة، والغامضة قريبة... ومن هنا فقد رأى بعض اللسانيين أنّ أحسن الطرائق التربوية لتحصيل النحو النظري، وتفادي النص المسهب الذي يصعب حفظه هي تلك التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة، يشار فيها إلى العلاقات

والعمليات بالرموز، والجداول، والسهام، والأقواس، والمشجرات، والألوان والكلمة المرافقة أسوة ببقية العلوم، فما يمنع مدرس القواعد من إعداد بعض الرسومات والجداول البسيطة التي تلخص القاعدة أو القواعد الأساسية المستهدفة من الدرس، وتوضح الترابط بين العناصر أو الموضوعات؛ على أنّ التدريس في عصرنا الحاضر لم يعد مقتصرا على الطباشير والسبورة مهما اختلفت أشكالها وأنواعها، لأنّ الطالب مَلَّ من هذه الطريقة التقليدية في التدريس وتمرير المعلومة، ويحتاج إلى نوع جديد من التدريس وتلقي المعلومة - وخاصة وأننا في عصر التكنولوجيا والإعلام- وانطلاقا من كون الحاسب الآلي قد أصبح من أهم الدعائم والركائز التي يعتمد عليها النظام التعليمي بوصفه أداة تعليمية مساعدة، فإنّ هناك حاجة إلى دراسة تبين مدى أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس النحو، لتمكين درس اللغة العربية في التعليم الجامعي من ترسيخ المعرفة باللغويات التراثية، والتأهب لربطها بالنظم المعرفية لعصرنا مع ابتكار أساليب تضمن لهذه اللغويات الأصيلة استفادة حقيقية من لغويات العصر الحديث، وتقنياته الجديدة، مما يفرض على الباحثين أن يشتقوا مفهوما جديدا للإبداع يجمع بين مكتسبات التحصيل اللغوي الضروري للتكوين، ونبذ التقليد غير المفيد في أي اتجاه كان، وقد "أكد خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في اجتماع لهم عقد في دمشق (1996م) على أهمية النهوض بتدريس اللغة العربية عربياً وعالمياً بدء من مرحلة التعليم الأساسي حتى الجامعي ووفق أحدث الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية الحديثة(21)"، فإذا كان هذا ما يضمن تيسير تعليم النحو العربي في الجامعات الجزائرية بصفة خاصة وباقي الجامعات العربية بصفة عامة، فلما لا نسعى إلى التغيير والإبداع وفقا لمعطيات عصرنا فنُنوِّع في الوسائل التي تشد الطالب وترغبه في الدراسة ؟!، فنغير في الأسلوب من أجل التخفيف من طريقة الإلقاء التي لازمتنا منذ الصغر حتى في المرحلة الجامعية، علما أنّ وظيفة الأستاذ لا تتوقف عند حدود نقل المعلومات

وتوصيل المعارف، بل الأهم من ذلك تمكين الطالب من اكتشافها والقدرة على تنظيمها والتحكم فيها.

4_ ضرورة حشو القواعد النحوية النظرية بالتمارين اللغوية والتطبيقات العملية: حيث إن التمارين اللغوية نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء عنها في أي طريقة تعليمية، مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية لأنها تساعد على ترسيخ، وتثبيت القواعد النّحويّة في ذهْن الطَّالب، ونقلها في الاستعمال الواقعي في حديثهم وكتابتهم، فهي الطريق الطبيعي والمختصر لتكوين الآليات أو المهارات الصحيحة، "وتقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة(22)"، وهي أداة مفيدة جدًا لقياس مردود التعليم ونتائجه، كما أنها وسيلة للكشف عن نواحي القوة والضعف عند المتعلمين وباختصار هي المحرك الأساسي في تعليم اللغة واكتسابها، لأنها تمثل الجانب العملي الإجرائي الذي يُعد أهم خطوة في تنفيذ الدرس، ومن هنا فإنّ الخطأ الذي تقع فيه معظم البرامج المدرسية، بما فيها طريقة المعلم أو الأستاذ، هو الإصرار على حشوها بالدروس النظرية التي تنتهي بالمتعلم إلى معرفة قواعد النحو دون اكتساب اللغة، وقد أشار ابن خلدون إلى نتائج هذا التقصير على الملكة اللسانية فقال مقارنًا بين ثلاثة أنواع من تعليم الملكة اللسانية؛ تعليم المشارقة، وتعليم المغاربة، وتعليم الأندلسيين: «وأما المخالطون لكتب المتأخرين، العارية من ذلك [أي شواهد العرب وأمثالها] إلا من القوانين النحوية، مجردة عن أشعار العرب وكلامهم، فقلَّما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون بشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم حَصلوا على رُتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه، وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة و تعليمها ممن سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب و أمثالهم، والتفقه في كثير من التراكيب في مجالس تعليمهم (...) وأما من سواهم من أهل المغرب وإفريقية وغيرهم، فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم

بحثا، و قطعوا النظر عن التفقه في تراكيب كلام العرب، إلا إن أعربوا شاهدًا أو رجحوا (معنى) من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتركيبه فأصبحت صناعة العربية (عندهم) كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية والجدل، وبَعُدَت عن مناحي اللسان وملكته (...) وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه، وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللسان" لأن المران يُولِّد القياس وينميه ويثبته عند المتعلم؛ ومن هنا أستنتج من قول ابن خلدون أن النحو وحده لا يكفي للتّمكن من القواعد النحوية، فكثير ما يخطئ الناس حينما يعتقدون بأن النحو وحده كفيل بإصلاح الأخطاء وامتلاك زمام اللغة، أو أنه ترياق شاف من عيوب العي واللحن في اللغة، إذ رغم أهميته إلا أن اكتسابه وتيسيره للتعليم لا يتم بحفظ قواعده، بل باستظهار روائع نصوصه وتحليل تراكيبها نحويا بالتطبيق اللغوي السليم عليها لبيان خصائصها المميزة من حيث بنية الكلمة والجملة ووظائفها الأساسية التي تتجلى بشكل أوضح في الأنماط التركيبية التي تمثل القاعدة النحوية أحسن تمثيل. ومعلوم أن اللغة كلها قياس، ولا يمكن تصور لغة بدون قياس؛ فالولد الصغير يتعلم اللغة بالسماع والمحاكاة ويستنبط القواعد بمقارنة الأمثلة بعضه ببعض، والعربي الفصيح الذي لا يعرف القراءة والكتابة ولم يدخل حتى إلى المدرسة يُجيد لُغته لأنه يقيس ويقارن وبذلك يرفع الفاعل، وينصب المفعول، ويؤنث المؤنث، ويذكر المذكر، ولولا القياس لما تعلم أحد منا لغته الأصلية التي يستعملها يوميًا، وما نسميه سجية هو في الحقيقة قياس عفوي لا نشعر به.

ويكون التعليم ناجحا بإعطاء الأمثلة على الدرس وإجراء تمارين وتدريبات عليه بعد ذلك، أما الأمثلة فيشترط فيها أن تكون كثيرة وكافية، وسهلة، ومرتبطة بحياة الطلبة، حيث إن كثرة الأمثلة تساعد الطّلبة على استِنْتاج القواعد النحويّة المدروسة، ومن هنا فقد نصح عبد

الحميد فايض باختيار الأمثلة وإكثارها قبل استنتاج القواعد حتّى تكون راسخة وثابتة في ذهن الطالب[23]، كما يستحسن استبعاد الأمثلة التي فيها خلافات عند عُلماء النّحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ وذلك لأنّه يجعل عمليّة تعليم النّحو صعبة[24] واستحسان اختيار الأمثلة من القرآن الكريم، ومأثور كلام العرب من شعر ونثر.

أما التمارين فلقد اقترح كل من محمود كامل النّاقة، ورشدي أحمد طعيمة مواصفات عامّة للتدريبات اللغوية، وهي كالآتي[25]:

_ أن تتعدد أشكال التدريبات إن أمكن ذلك، وأن تكون متنوّعة: حيث إنّ النّحو العربي الّذي يقدم للطّالب يجب أن يحتوي على مجموعة من التدريبات الكافية، وقال الركابي تأكيدًا على ذلك: "ألاّ يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقْريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليْه أن يكثر من التدريبات الشفهيّة المتركِّزة من أسس منظّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتّى تكوّن العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ[26]"، وقد أكدت بعض الدراسات الميدانية الحديثة هذه الضرورة مشيرة إلى أنّ "نسبة 65.65٪ من المعلمين يرون ضرورة التنوع في التمارين النحوية[27]".

- أن تكون التدريبات تثير الدارس إلى العمل الإضافي كالواجب المنزلي، والاعتماد على النّفس في عملية التعليم الذّاتي، وأن يخصّص بعضها للعمل الجماعي في الفصْل، حيث توزع المسؤوليّات بين عددٍ من الدّارسين.

- أن تصمّم التدريبات في كلّ درْس بحيث تصِل بالدارس إلى استخدام مُحتواه اللّغوي بشكْل فعّال.

- ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنّما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانيّة والجماليّة التي تندرج تحت مفهوم التذوّق الأدبي.

ومن هنا فقد استنتجنا أنّ تدريس القواعد النّحوية لا تكون لها نتيجة مرجوّة إذا لم نتبعه بتدريبات كافية، وإنّ فهم الطّالب للقواعد النّحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي، وإنّ السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة[28]؛ ولهذا فإنّ المنهج النحْوي لا بدّ أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطّلبة في تقويم السّلوك اللغوي.

5_ أن تكون الأمثلة والتمارين النحوية وظيفية: ونقصد بالوظيفية تلك العينة من الأمثلة والنصوص التوضيحية التي ينبغي أن تتوفر على العناصر النحوية والصرفية المستهدفة من درس القواعد، هل هي متنوعة وهادفة وتوجيهية؟ هل هي قديمة أم معاصرة؟ وهل هناك تطابق وانسجام بينهما وبين بيئة الطالب ومستواه اللغوي والعقلي..؟ لأن النحو – كما يعرفه ابن جني- "أداء لغوي، فائدته الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ومغير[29]"..، ومن هنا فإنّ الاعتبار في نظم الكلام يتأتى بمعرفة مدلول العبارات، لا بمعرفة العبارات أو القواعد المجردة، وإلا لكان: "البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط، ولم يعرف المبتدأ والخبر، وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام[30]"، وقد أكدت اللسانيات التربوية ما أشار ونبّه إليه كل من ابن جني وعبد القاهر الجرجاني، حيث رفضت تعليم اللغات بناء على القواعد النظرية المجردة، داعية إلى ضرورة تعليمها من خلال الأنماط اللغوية الحية، أو ما يطلقون عليه اسم "النحو الوظيفي" الذي يَختار من النحو ما له علاقة بأساليب وأنماط لغويّة مستخدمة في حياة الطلبة اليوميّة، وقد ميّز الجاحظ بين النحو كعلم، والنحو كتعليم، داعيا إلى ضرورة تعليم النحو الوظيفي الذي يجري في

المعاملات، وذلك في قوله: "وأما النحو فلا تشغل قلبه (قلب الصبي) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه، من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع[31]". ومن هنا فإنّ القواعد النحويّة التي نقدّمها للطلبة يجب أن تكون من النّوع الذي يستفيد منها الطلاب، وتساعدهم في رفع مستوى الأداء اللغوي، وفي هذا الصدد يقول الركابي: "علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفيّة وفائدة في عمليّة الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محببة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرد التّفاصيل النحوية والشّواهد اللغوية وحِفظ المصطلحات[32]"، وفي هذا المضمار يدعو بعض الدارسين[33]إلى إلغاء عملية تدريس النحو العربي للصبي في مرحلة التعليم الابتدائي لأنه ينفر التلميذ، مقترحين تلقين النصوص العربية السليمة، السهلة المأخذ، المعبرة عن حياته وبيئته، بحيث تكون متناسبة وعمره، ولعل هذا ما أكده ابن خالويه - بأنّ النّحو لا يقيم لسانا - وذلك عندما جاءه رجل وقال له: "أريد أن أتعلم من العربية ما أقيم به لساني، فأجابه ابن خالويه على البديهة قائلا: أنا منذ خمسين سنة أتعلم النّحو، ما تعلمت ما أقيم به لساني[34]"؛ فما النحو إلا وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة؛ ومن هنا فإن تعليم اللغة كان يجب أن يكون ممارسة واستعمال، إذ يتوقف تقدم الطالب في لغته على نوعية الأمثلة التي تعرض عليه (كما وكيفاً)، فهناك أمثلة حية ونصوص شيقة، يقود الارتياض عليها - لا محالة- إلى تربية الملكة وثرائها، وهناك أمثلة جافة لا تزيد أسلوب الطالب إلا تحجرًا. وعليه فإن الاهتمام بالنماذج الأصيلة، والأمثلة الحية التي تربط المتعلم بلغة العصر والحياة، والإكثار منها تساعد المتعلم على تحسين تعبيره، وإثراء رصيده اللغوي، وذلك بالتفاعل معها والاقتباس من تراكيبها وأساليبها ومضامينها.

6_ عـدم اسـتعراض الأسـتاذ لقدراتـه في درس النحـو أمـام الطـلاب ليثبـت قدرتـه وعبقريتـه وكـذا تبحـره في هـذا العلـم، فيكثـر مـن الـشواهد والقواعـد الـتي لا تناسـب مـستوى المخـاطبين، ممـا يـؤدي إلى شـعورهم بصعوبة المادة.

7_ حفظ الطالب للتراكيب اللغوية الفصيحة: أما بالنسبة للطالب الجامعي فقد كان عليه أن يكون مسلّحا بحفظ وسماع بعض النماذج من النصوص الفصيحة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومأثور كلام العرب لأنها من أهم وسائل التخزين السليم للغة في ذاكرة المتعلم، وخاصة في الفترات المبكرة من عمره من مراحل التعليم، وخاصة إذا علمنا أن تعليم النحو يأتي بعد تخزين النماذج الراقية ليفسر الفصاحة ويعللها للمتعلم، وبما أنّ العصر الذي نعيشه الآن قد فقد فيه الناس سلامة اللغة، وحرموا من نماذجها الراقية فإن حفظ مثل هذه النصوص يعدّ من الضرورات الملحة التي تعوّضه عن انحرافات البيئة اللغوية، وتقود طبعه إلى ألفة أساليب العرب الأصيلة، ولا غرابة في ذلك، فقد قضى الشافعي _على سبيل المثال لا الحصر_ عشرين سنة في البادية يتعلّم العربية سليقة، فأين نحن من الشناقطة الذين كانوا يحفظون عشرات الآلاف من الأبيات العربية الفصيحة؟ وقد أشار ابن خلدون إلى هذا في قوله: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم، الجاري على أساليبهم من القرآن الكريم، والسنة الشريفة وكلام السلف، ومخاطبة فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين في سائر الفنون، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من عاش بينهم، ولقن العبارة منهم(35)"، وبهذه الطريقة يصبح الطالب قادرا على استيعاب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة، فتتكون عنده القدرة على الإبداع والابتكار التي تمكنه من توليد الجمل الفصيحة المختلفة التي يريدها في الوقت والظرف المناسبين، وقد مالت إلى قول ابن خلدون هذا كثير من نظريات التربية الحديثة في أيامنا.

قائمة المصادر والمراجع:

- إبراهيم إبراهيم بركات، النحو العربي، ط1. القاهرة: 2007، دار النشر للجامعات، ج1.
- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج1.
- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون.
- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت.
- الجاحظ، رسائله، تح: عبد السلام هارون، ط1. مصر: 1979، مكتبة الخانجي.
- الجر جاني (عبد القاهر) ، دلائل الإعجاز، تح: رشيد رضا، ط2.
- السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، صيدا: (د- ت)، المكتبة العصرية.
- بدر الدين أبو صالح، المدخل إلى اللغة العربية، ط 2. سورية_ بيروت دار الشرق العربي.
- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: 1986، دار الفكر.
- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية - دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقية- القاهرة: 1969، دار المعارف.
- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2. الأردن: 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه الرباط: 1989، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفية الجامعية، 1991.
- صالح بلعيد، الصرف والنحو _دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية_ أقسام الأدب العربي _ الجزائر: 2003، دار هومة.

- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987.

- عبد الحميد فايض، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: 1984 دار الكتاب اللبنانية.

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت: 1984، مكتبة الفلاح.

- محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ج2.

الرسائل الجامعية:

- بوعلام طهراوي، أثر التيسيرات النحوية على الدرس اللغوي _الكتاب المدرسي المغاربي نموذجا_ رسالة دكتوراه في اللغة العربية، تيزي وزو.

- عبد الله بن سعد التويم، أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير الرياض: 2000م كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- فتيحة بن عمار بونقطة، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري- تيزي وزو: 2003.

المجلات والدوريات:

- عصام نور الدين، مشكلات تدريس النحو في لبنان، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد الخامس، ع4، المملكة العربية السعودية: 1424هـ.

البريد الالكتروني:

- عباس المناصرة، www.odabasham.net يوم الاثنين 2010 /08/12م على الساعة 11:30 صباحا.

الهوامش:

1- صالح بلعيد، الصرف والنحو _ دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية_ أقسام الأدب العربي _ الجزائر: 2003، دار هومة، ص 129.

2 - ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج1، ص34.

3_ إبراهيم إبراهيم بركات، النحو العربي، ط1. القاهرة: 2007، دار النشر للجامعات، ج1، ص 5 من مقدمة الكتاب.

4_ بوعلام طهراوي، أثر التيسيرات النحوية على الدرس اللغوي _الكتاب المدرسي المغاربي نموذجا_ رسالة دكتوراه في اللغة العربية، تيزي وزو، ص أ من المقدمة.

5_ أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص4.

6_ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط2. الأردن: 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 103.

7_ بوعلام طهراوي، أثر التيسيرات النحوية على الدرس اللغوي _ رسالة دكتوراه، ص ب من المقدمة.

8 _ بدر الدين أبو صالح، المدخل إلى اللغة العربية، ط 2. سورية_ بيروت، دار الشرق العربي ص24.

9 _ يظهر ذلك جليا من خلال أوراق إجابات الطلبة على أسئلة امتحان الّنحو والصّرف..

10_ صالح بلعيد، الصرف والنحو، الجزائر: 2003، دار هومة، ص 130.

11_ حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية -دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقية- القاهرة: 1969 دار المعارف، ص9.

12_ صالح بلعيد، الصرف والنحو، ص 130.

13_ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، إسكندرية، دار المعرفية الجامعية، 1991 ص219.

14_ المقدمة.

15_ نفسه.

16_ فولد فيشر، معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، "ندوة تأليف كتب تعليمية للّغة العربية للناطقين باللغات الأخرى"، الرباط من 4 - 7 مارس 1980م، ص 2.

17 _ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، تونيس، رباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة 1989، ص20.

18 _ عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987، ص 204.

19 _ فتيحة بن عمار بونقطة، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، تيزي وزو: 2003. ص 318.

20_ عباس المناصرة، www.odabasham.net يوم الاثنين 08/12 /2010م على الساعة 11:30 صباحا.

21_ عبد الله بن سعد التويم، أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير، الرياض: 2000م، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص 4.

22 _ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، الكويت: 1984، مكتبة الفلاح، ص 249.

23_ عبد الحميد فايض، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: 1984، دار الكتاب اللبنانية، ص182.

24 _ أحمد شيخ عبد السلام، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة العمل التي قدمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية 24 – 26 من أغسطس سنة 1996، ص6.

25_ محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1985، ج2، ص 272. ورشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، الرباط: 1989، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص 209 – 210.

26_ جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: 1986، دار الفكر، ص 135.

27_ فتيحة بن عمار بونقطة، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري–تيزي وزو: 2003، ص 317.

28_ جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: 1986، دار الفكر، ص182.

29_ محمد صاري، الفكر اللساني التربوي في التراث العربي، مقدمة ابن خلدون نموذجا، الملتقى الوطني الثاني: الصوتيات بين التراث والحداثة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سعد دحلب – البليدة، ص90.

30_ عبد القاهر الجر جاني، دلائل الإعجاز، تح: رشيد رضا، ط2. ص320 – 321.

31_ الجاحظ، رسائله، تح: عبد السلام هارون، ط1. مصر: 1979، مكتبة الخانجي، ص38.

32_ جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، ص135.

33_ عصام نور الدين، مشكلات تدريس النحو في لبنان، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد الخامس،ع4، المملكة العربية السعودية: 1424هـ، ص312.

34_ ينظر: السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم صيدا: (د–ت)، المكتبة العصرية، ص313.

35_ مقدمة ابن خلدون.

الترجمة الأدبية والعلمية في الوطن العربي

أ. حياة كتاب
جامعة المسيلة

ملخص: الترجمة هذا العلم الفن، علم له قواعده وأسسه وضوابطه المنوطة به وفن يجمع بين فروع اللغة المنقول منها وإليها، وهي تعني نقل الأفكار والأقوال من لغة إلى أخرى مع المحافظة على روح النص المنقول وهذا يكون بإجادة القواعد اللغوية من قبل المترجم بالإضافة إلى موهبته وثقافته ونوعية تعليمه التي تدفعه للكشف عن درر وكنوز اللغة المنقول منها ووضعها في أماكنها السليمة في اللغة المنقول إليها.

وتعتبر الترجمة عامل كبير ومهم في تهيئة الحوار المعرفي مع العالم المحيط بنا بالإضافة إلى أنها وسيلة لتحقيق الاتصال بين الشعوب فهذه المكانة المهمة للترجمة دفعت بالجامعات العربية لإدماجها في برامج التعليم العالي وتدريسها لطلبتها في جميع التخصصات العلمية والأدبية لمسايرة الركب الحضاري والتطور الأدبي والعلمي في جميع المجالات.

I- الترجمة الأدبية:

أولا- معنى الترجمة : الترجمة هذا العلم الفن، علم له قواعده وأسسه وضوابطه المنوطة به وفن بكل ما وسعت هذه الكلمة من شاعرية وإبداع ومواهب جمالية تخرج من ذات المترجم [1].

وهي تعني نقل الأفكار والأقوال من لغة إلى أخرى مع المحافظة على روح النص المنقول، أو هي نقل نص أو كلام من لغة إلى أخرى بأدق وأحسن ما يمكن، وتعتبر الإجادة اللغوية من الأساسيات الضرورية اللازمة للمرء حتى يقدم على ترجمة تعبير أو جملة أو فقرة أو نص ما، بالإضافة إلى الموهبة والثقافة

والإطلاع ونوعية التعليم التي تدفعه للكشف عن درر وكنوز اللغة المنقول منها ووضعها في أماكنها السليمة في اللغة المنقول إليها[2].

إن الترجمة الناجحة هي التي تترك على القارئ نفس التأثير الذي يتركه النص الأصلي على قارئه، فمراعاة أسلوب الكاتب يلعب دورا كبيرا في نقل هذا التأثير، إذ على المترجم أن يعرف أنواع النصوص وأهدافها وأن يميز بين النصوص الفلسفية التي تسعى إلى نقل فكرة معينة فقط إلى القارئ وبين النصوص الخبرية والتقريرية التي تهدف إلى إيصال المعلومات إلى المخاطبين كما يجب على المترجم أن يعرف الأسلوب التعبيري الذي استخدمه الكاتب لنقل الأفكار والمعلومات لمخاطبيه وذلك بتحديد نوع النص المترجم حيث ينقسم النص إلى قسمين :

أ- النص الأدبي: فاللغة في النصوص الأدبية تستخدم لخلق مواطن الجمال وتوظيف المحسنات الأدبية للتعبير عن المعاني المجردة والعواطف والأحاسيس الوجدانية، حيث النص الأدبي لا يعبر عن فكرة الأديب فحسب بل يحاول التأثير على سلوك المخاطب وإثارته واستمالته إليه.

ب- النص العلمي : ويستخدم لنقل المفاهيم العلمية الدقيقة فالكلمات في هذا النص بها دلالات واضحة لا تحتاج إلى التفكير للوصول إلى المعني ويمتاز أسلوبه بالصراحة والدقة والوضوح والبعد عن الغموض ويخلو من المحسنات الأدبية، بالإضافة إلى استخدامه الأرقام والرموز والمختصرات التي تصيب الهدف بشكل مباشر [3]

ولعل أهم القواعد التي ترتكز عليها الترجمة هي[4]:

1- الاستيعاب الكامل لمضمون النص: إن العامل الأول والأساسي في كل ترجمة هو قراءة النص بكل انتباه ودقة متناهية، ومثل هذا الأداء يمكن من الوقوف على تدرج فكرة المؤلف وعلى كنه أسلوبه ومفرداته، فإذا صادف

الغموض في بعض الكلمات راجع القراءة مجددا وبعمق لتفهم المفردات الغامضة وللتمكن من ربطها مع باقي الجملة أو النص المطلوب ترجمته.

2- أهلية المترجم: لابد أن يكون المترجم أهلا وكفؤا لعملية الترجمة فهو الواسطة بين مؤلف النص والقارئ، وعليه أن يكون مبدعا متمكنا من اللغتين المترجم منها وإليها، متعمقا في المعنى والمبنى ولعل أهم الشروط التي يجب أن تتوفر فيمن يقوم بعملية الترجمة هي:

1. إجادة اللغة التي ينقل منها وإليها.
2. أن يكون متعمقا في جميع خصائص اللغة العربية من صرف ونحو واشتقاق ومفردات وغيره إذا كان يترجم إلى العربية ومتقنا ومتعمقا للغة الأجنبية المراد الترجمة منها من أفعال وأزمان وغيرها.
3. إجادة خاصة لفروع العلوم المختلفة التي يقوم بالنقل منها وإليها مع الإلمام بمصطلاحاتها والقدر الأعظم من مفرداتها.
4. الأمانة في نقل الأفكار الواردة في النص الأصلي ونقلها بلغة واضحة وسلسة ومفهومة إلى اللغة المترجم إليها.
5. القدرة على التنسيق والربط بين المعاني والجمل.
6. محاولة بناء الفكرة في أسلوب مشابه إلى حد كبير للأسلوب الذي كتب به النص الأصلي.
7. الإحاطة بعلوم الحياة الأخرى إلى درجة حسنة.
8. إظهار القطعة المترجمة بنفس روح القطعة الأصلية(5).

3- الدقة والإبداع: تتطلب عملية الترجمة الانفتاح على كل جديد والأخذ بكل ما هو مفيد وصالح وذلك بالتواصل مع الثقافات الأخرى غربية كانت أو شرقية دون التنكر للثقافة الأم تاريخا وفكرا وأدبا وقيما، ولهذا تتطلب الترجمة الدقة والإبداع والأمانة في كل نقل أو اقتباس أو تفسير.

4- المصطلح: إن الترجمة تحث على وضع المصطلح المناسب وتبحث عنه كمصطلح صحيح لحاجتها إليه، ولقد اتسعت اللغة العربية لكثير من المصطلحات بسبب حركة نقل العلوم والمعارف من الأمم الأخرى [6].

ثانيا- أنواع الترجمة الأدبية: تنقسم الترجمة الأدبية إلى الأقسام التالية :

أ- ترجمة الشعر: لقد أغفل العرب منذ القديم ترجمة الشعر إلى لغتهم ويرجع هذا إلى عدة أسباب نذكر منها:

- إن الدافع للترجمة هو الحاجة ولم يكن العرب بحاجة لترجمة ونقل الشعر الأجنبي لاعتزازهم بشعرهم.

- كون الشعر يختلف عن القصة والمسرحية، فهو متداول ومعروف بين العرب منذ القدم.

- إن عملية الترجمة تستعدي تبديل العبارة بألفاظها مما يؤدي إلى تغير نص الشعر وهذا لايتلائم مع الغاية من الشعر [7].

ب- **ترجمة القصة:** دخلت ترجمة القصة تراث النهضة العربية كفن أدبي جديد، وكان تداولها في بادئ الأمر نتيجة لمبادرات الأفراد الذين تعلموا اللغات الأجنبية، ثم تلقتها الجرائد والمجلات فحضنتها وأشاعتها، غير أن إقبال الجمهور على القصة باعتبارها لونا جذابا من أنواع الفن الأدبي زادها رواجا وانتشارا [8].

جـ- **ترجمة المسرحية:** اتجهت جهود المترجمين في البداية إلى اللغة الفرنسية ثم شملت ترجماتهم بعض المسرحيات الانجليزية لاسيما مؤلفات شكسبير، كما نقلوا بعض المسرحيات الإيطالية، الألمانية والتركية، ولم يقتصروا على مدرسة واحدة بل انتقوا ما لائم ذوقهم وكثيرا ما كان يتبع المترجمون شهرة الكاتب أو شهرة المسرحية[9].

II - الترجمة العلمية

أولا: مفهوم الترجمة العلمية: تتميز الترجمة العلمية بالدقة المتناهية بالإضافة إلى أن لها أسلوبها الخاص ومنهجها ولغتها التي هي بحاجة إلى خلفية علمية عميقة متخصصة تمكن المترجم من النقل من لغة إلى أخرى إذ أن الأمر يحتاج إلى التخصص في المادة التي ينقل منها واليها وذلك بمعرفة الرموز والإشارات والمصطلحات في شتى العلوم كالرياضيات والكيمياء والطب وغيرها، حيث أن كل نوع من هذه العلوم يتميز بمصطلحاته وعباراته العلمية الخاصة وهذا مما يحتم على المترجم الاستعانة بالمعاجم العلمية المتخصصة من أجل التحقق من انتماء الكلمات والألفاظ التي يستخدمها إلى العلم الذي ينتمي إليه النص [10].

ويمكن تعريف المصطلح أو الاصطلاحات العلمية هي المفردات التي تنقلها لغة ما عن لغة أخرى تكون غالبا ألفاظا لمعان أو أسماء لمسميات اشتهرت بها هذه اللغة المنقول عنها أو انفردت بها أو امتازت بإنتاجها أو خلقها على ضوء تقنيتها وحضارتها، ويتميز المصطلح العلمي بثلاث خصائص تميزه عن المعنى اللغوي وهي :

1- المصطلح مأخوذ في غالب الأحيان من المعني اللغوي أو العرفي، فإن الأخصائيين والخبراء في الفروع العلمية المختلفة لا يمكنهم صياغة كلمات جديدة للتعبير عن المعاني المقصودة لديهم بل يستخدمون في الغالب المفردات الموجودة أصلا في اللغة، ولكن بفارق بسيط وهو أنهم يستخدمونها لمفهوم يخص ذلك الفرع العلمي وتبقي ثابتة لذلك المفهوم .

2- يتميز المصطلح بعدم وجود مرادف له في اللغة.

3- إن المصطلحات في كل فرع علمي تشكل البنية والأساس لذلك العلم، وهذا مما يدعو إلى رواد كل علم وضع معاجم متخصصة للمصطلحات العلمية[11].

والجامعات العربية بذلت جهودا مضنية لاستقبال تدفق مفردات المصطلحات العديدة المتنوعة والحديثة لترجمتها وتعريبها مساهمة منها في اغناء اللغة العربية وفي اتساع مدلولاتها وآفاتها لمواكبة اللغات الحية في هذا العالم فاللغة العربية كفيلة باستيعاب جميع أنواع المعرفة لما تحتضن من خصوبة وغنى وقدرة على التوليد والاشتقاق، فلقد اتسعت في القديم للعديد من المصطلحات العلمية للدلالة على المعاني والأعيان والألفاظ، كالطب إذا أدمج القدماء أسماء عربية عديدة كالجراحة والتشريح كما سمو بعض الأمراض مثل السرطان الربو وغيرها ...

وفي الفلسفة استخدمت ألفاظ عربية للدلالة على معان محددة مثل الأبد القديم، العلة، المعلول، الصورة، الجوهر، وغيرها من لألفاظ التي أصبح لها معان اصطلاحية ودلالات محدودة.

وكذلك في مجال الرياضيات فقد استخدموا الدائرة والمثلث والقطر والمربع والمخروط والجيب وغيرها...

وفي مجال الفلك فقد أجادوا في تعريب أسماء العديد من النجوم نقلها علماء الفلك الغربيون إلى لغتهم .

أما في العصر الحديث فإننا نلمس الجهد الكبير المبذول من طرف الباحثين في سبيل إيجاد المصطلحات ووضع المسوغات والمعاجم والترجمات المتنوعة لجعل اللغة العربية تستوعب المعارف والعلوم والتقنيات الحديثة مثل المعاجم المتخصصة كمعجم العلوم الطبية والطبيعية للدكتور محمد شرف ومعجم أسماء النبات للدكتور أحمد عيسى، والمعاجم التكنولوجية التخصصية للدكتور أنور محمود عبد الواحد وغيرها من المعاجم التي أصدرتها الدوائر الرسمية والمؤسسات الخاصة [12].

ثانيا : أهم الخطوات المتبعة في مجال الترجمة العلمية:

1- يجب على المترجم قراءة النص المراد ترجمته بإمعان مرة أو مرتين على الأقل حتى يتضح المعنى بشكل تام.

2- تحديد الكلمات الغريبة في النص العلمي وذلك إما بشطب المصطلحات التي يعجز عن فهمها أو بوضع خط تحت المصطلحات التي نسي مفهومها أو بوضع خطين تحت المصطلحات التي يمكن أن يدرك معناها حسب القرائن .

3- استخدام المعاجم والقواميس المتخصصة في البحث عن الكلمات التي حددت سابقا، وإذا لم يسعفه قاموس ما في إيجاد بغيته فعليه بالالتجاء لغيره لأن القواميس درجات وعليه فلا بد من حسن اختيار القاموس المناسب.

4- كتابة الترجمة: يبدأ المترجم بعد ذلك في محاولة ترجمة كل جملة ترجمة صحيحة وسليمة.

5- إيجاد أدوات الربط المناسبة لربط الجمل ببعضها حتى لا يكون النص مفككا وغير متصل.

6- البعد تماما عن عملية الحذف أو الاختصار أو التلخيص عندما يصعب فهمه وترجمته لأنه يؤدي إلى تشويه وتحريف النص.

7- تفضيل الكلمات العربية الفصحى على الكلمات المعربة إذا كانت الترجمة إلى العربية.

8- تفضيل الكلمة الشائعة والمطروقة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا ألتبس معني المصطلح العلمي بالمعني الشائع المتداول لهذه الكلمة.

9- تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.

10- تفضيل الكلمة التي هي مفردة لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق وعلى النسبة والإضافة والتثنية والجمع.

11- مراعاة اتفاق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي دون التقييد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.

12- في حالة الترادفات أو القريبة منها تفضل اللفظة التي يوحي جذرها بالمفهوم الأصلي.

13- قبول ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة باختصاصهم معربة كانت أو أجنبية.

14- عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ الذي يقابلها كما يجب عند خيار المصطلح انتقاء ألفاظ ذات المعاني المتشابهة والقريبة والمتناسقة باللفظ والمعني مع كامل معني الجملة والنص.

15- عملية تنقيح النص: لابد من مراجعة النص المترجم مكتوبا وتقويمه بغية تصحيح الأخطاء النحوية والتأكد من صحة الترجمة والتعبير والدقة والترتيب وكذا من حيث علامات الترقيم ومن المستحسن ترك الترجمة لأيام أو لساعات على الأقل وستخطر ببال المترجم أشياء جديدة عند مراجعة النص بعد هذا الفاصل الزمني مما يؤثر علي جودة الترجمة ودقة التعابير [(13)].

III- **الترجمة في الجامعات العربية:** تعتبر الترجمة عامل كبير ومهم في تهيئة الحوار المعرفي مع العالم المحيط بنا بالإضافة إلى أنها وسيلة لتحقيق الاتصال بين الشعوب فهذه المكانة المهمة للترجمة دفعت بالجامعات العربية لإدماجها في برامج التعليم العالي وتدريسها لطلبتها في جميع التخصصات العلمية والأدبية لمسايرة الركب الحضاري والتطور العلمي والتكنولوجي حيث هي الطريق الأمثل لنقل العلوم المستحدثة إلى لساننا من لغات العالم التي أحرزت سبقا في تقنيتها في ميدان المعرفة والعلوم التي يحتاجها العصر.

وفي ما يلي مقاطع من امتحانات بعض الجامعات العربية في مجال الترجمة:

أ- النموذج الأول : (الجامعة المصرية) [14]

AIN SHAMSE UNIVERSITY
FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF ENGLISH
TRANSLATION DIPLOMA
SECOND YEAR   OCTOBER 1993
TIME: 3 HOURS

Translate From English (Second Language) Into Arabic
Unemployment – A Serious Social Evil

Unemployment is the state of being unable to get work to do. There are some for whom there is no work to do, and some who are temporarily without work. Unemployment is a serious social evil that is not in Egypt only, but it exists in almost all countries of the world.

Unemployment is usually caused by recession which is the slackening of business and industrial activity. When little business is done with other countries, production usually decreases because exports have diminished. The first result of such state is dispensing with many workers.

ب- النموذج الثاني : (الجامعة السعودية) [15]

قسم الإعلام/ جامعة الملك عبد العزيز

السنة الثالثة

Mid- Term Exam.
COURS.331
Translate The Following :

1- The Three parties seem anxious to prevent the dispute from leading to full-scale confronation and seen convinced of employed peaceful means to selling it. The first sign of such possibility was made by Mauritanis, the party that was most adversely affected by the conflict over the former Spanish Sahara. Mauritania made it clear the it could not go on bearing the burden of such a costly struggle at the expense of national development.

2- Curiosity, properly so-called, is inspired by a genuine love of knowledge. You may see this impulse in a moderately pure form, at work in a cat which has been brought to a strange room, and proceeds to smell every corner and every piece of furniture. You will see it also

in children, who are passionately interested when a drawer or cupboard, usually closed, is open for their inspection.

ج- النموذج الثالث : جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

قدمت جامعة محمد بوضياف بالمسيلة برنامجا مهما وأساسيا لطلبتها بقسم الجذع المشترك للعلوم الدقيقة والتكنولوجيا والإعلام الآلي في مجال الترجمة العلمية والتقنية من اللغة الإنجليزية إلى العربية، حيث قام الأساتذة بإتباع منهج علمي متخصص وذلك باختيار نصوص علمية لا تخرج عن إطار تخصصهم باللغة الإنجليزية يتم طبعها وتوزيعها على الطلبة لدراستها ومناقشتها وتحليل أفكارها العامة والأساسية، وهذا بعد أن يتم شرح المصطلحات الأساسية للنص من اللغة الإنجليزية إلى العربية بعدها يتم إعطاء ملخص عام حول هذه النصوص باللغتين العربية والإنجليزية من طرف الطلبة وتقديمها للأستاذ ليتم تقويم مدى استيعابهم لهذه النصوص. ولقد تم معالجة مواضيع مهمة وأساسية في مجال الترجمة العلمية نذكر منها:

1- Inventions
2- Silicon Solar Cells
3- What's Nuclear Physics ?
4- Composition Of The Nucleus
6- Radioactivity
6- Electric Charge
7- A New Evaporation Method For Preparing(A-Si:H) Films
8- Computers .
9- Low Resistance Testing
10- Production Testing Of Low Resistance Stators - Armatures
11- Photovoltaic Effect On The Junction Metal-Semi Conductor
12- Glow Discharge Prepared Hydrogenated Amorphous Silicon Thin Films (A-Si :H)

وغيرها من المواضيع التي كانت لهم بمثابة المعين في مجال تخصصهم .

وهذا نموذج لامتحان طلبة السنة الثانية بمعهد الجذع المشترك جامعة محمد بوضياف المسيلة.

Mohamed Boudhiaf
University - M'sila -
T.C.T institute 2nd Year Timing :2h June /2002

Translate The Following Text From English Into Arabic :

The word Laser actually stands for "Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation " It is a form of electromagnetic radiation the same as radio and microwaves .

The difference is that light has a much higher frequency than radio or microwaves. The light emitted by a laser is no different than any other source except that it has a unique method of generating light.

The type of laser used in LTI products is an infrared semiconductor, GaAs laser diode.

The generated light energy has a wavelength of approx. 900 nanometers, with a beam divergence of 3 milliradians - equal to a beam width of roughly 0.3 m at 100 m or likewise, 3 ft at 1000 ft. Target acquisition times range from 0.3 to 0.7 seconds. LTI lasers are completely eye safe, meeting FDA Class 1 specifications. This means that you could stare directly into the laser for 3 hours without any harm to your eyesight. The radiated light power of LTI lasers is on the order of 50 micro watts, or in other terms, it outputs only one twentieth the light power of a typical TV remote control, and far less than a flashlight.

Our products calculate distance by measuring the time of flight of very short pulses of infrared light. This method is different from the traditional surveying instrument method of measuring phase shifts by comparing the incoming wavelength with the phase of the reflected light.

Any solid object will reflect back a certain percentage of the emitted light energy - it need only be small for our sensitive detector to pick it up. We measure the time it takes a laser pulse to travel to the target and back with a precision, crystal-controlled time base. Knowing the speed of light, we then calculate the distance traveled To increase accuracy, the LTI laser measures as many as sixty pulses utilizing a least squares method of determining the range Sophisticated error trapping algorithms are in place to ensure a reliable reading.

الهوامش:

1- بشير العيوى، الترجمة إلى العربية قضايا وآراء، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الأولي (1416هـ-1996م)، ص33.

2- عبد العليم السيد منسي- عبد الله عبد الرزاق إبراهيم، الترجمة أصولها ومبادئها وتطبيقاتها تقديم: عبد الله عبد الحافظ متولي، دار النشر للجامعات المصرية، الطبعة الأولي (1415هـ-1995م)، ص11.

3- رضا ناظميان، الترجمة ومناهجها التطبيقية بين العربية والفارسية، الدار الثقافية للنشر القاهرة، الطبعة الأولي (1423هـ-2002م)، ص50-51.

4- سالم العيس، الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية، دراسة من منشورات، إتحاد الكتاب العرب، 1999م، ص1-3.

5- نفس المرجع السابق، ص 6-7.

6- نفس المرجع السابق.

7- جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000م، ص60-61.

8- نفس المرجع السابق.

9- بشير العيوى،الترجمة إلى العربية ص 22-23.

10- جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ت، ص64.

11- رضا ناظميان، الترجمة ومناهجها التطبيقية، ص123-125.

12- سالم العيس، الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية، ص10 وما بعدها.

13- جورج مونان، المسائل النظرية في الترجمة، ترجمة لطيف زيتوني، دارالمنتخب العربي بيروت، الطبعة الأولي(1415هـ- 1994م)، ص9.

14- عبد العليم المنسي، الترجمة أصولها ومبادئها وتطبيقاتها، ص330-332.

15- نفس المرجع السابق.

البحث اللغوي عند ابن مرزوق الحفيد التلمساني في مخطوط "إظهار صدق المودة في شرح البردة"

أ. محمد فلاق

جامعة تيزي وزو

أ / التعريف بالمخطوط:

1- نسخ المخطوط: عرف كتاب ابن مرزوق "إظهار صدق المودة في شرح البردة" قبولا بين أقرانه من العلماء، ناهيك عن تلاميذه وعامة الناس، فأثار ذلك القبول والإعجاب اهتماما تجسد في شيوع الكتاب في بلدان مختلفة، تدلنا على ذلك كثرة نسخه التي تحفل بها مكتبات عدة، فلا تكاد تخلو مكتبة وطنية في البلدان العربية وبعض الدول الأوربية من نسخ لهذا الكتاب، في الجزائر وتونس والمغرب والسعودية والكويت والإمارات وفرنسا وإسبانيا.

تضم المكتبة الوطنية الجزائرية نسختين، أولهما المخطوط ذو الرقم (ح18) رمزت له بالحرف (أ) وثانيهما المخطوط ذو الرقم (ح2) رمزت له بالحرف (ب)

2- وصف النسخ :

أ- النسخة (أ) : عدد أوراقها ثلاثمائة وواحد، مبتورة بورقة من الأول وورقة من الأخير. تحوي تسعة وعشرين سطرا في كل صفحة منها. متوسط الكلمات في كل سطر ثلاثة عشرة. تاريخ نسخها مجهول. خطها نسخي واضح على نمط واحد من أول المخطوط إلى آخره. كتبت بمداد أسود. يضع ناسخها العناوين باللون الأحمر، ويصحح ما أخطأ فيه أو فاته في الهامش مع كتابة كلمة (صح)، ويكتب أبيات الشعر في سطور مستقلة مميزة بنقطة في أول البيت وآخره باللون الأحمر. وهي نسخة مُقَابَلة جيدة المراجعة والتصحيح، غير أن

ترتيب بعض أوراقها مختل، لكن لم يكن ذلك عائقا، بل سَهُل تصويب ترتيبها لاعتماد الناسخ نظام التعقيبة أسفل كل صفحة. تتخلل هذه النسخة في بعض الأوراق تعليقات في الهامش بخط مغاير لخط الناسخ، وفي بعض التعليقات مقارنة بين شرح ابن مرزوق وشرح خالد الأزهري للبردة.

ب- النسخة (ب) : عدد أوراقها أربعمائة وستون ورقة. مبتورة بورقة من الأول وورقة من الأخير. في كل صفحة خمسة وعشرون سطرا. يضم كل سطر على الأغلب عشر كلمات. يجهل تاريخ نسخها أيضا. وهي بخط مغاربي بسيط واضح، يتغير من منتصف المخطوط إلى آخره بخط مغاربي متوسط الحجم أكثر زخرفة. وكتبت هذه النسخة كسابقتها بمداد أسود، والعناوين باللون الأحمر. ويستدرك الناسخ ما فاته في الهامش بكلمة (صح)، ويكتب أبيات الشعر في سطور مستقلة.

ب / سيرة ابن مرزوق الذاتية :

1- نسبه: هو أبو عبد الله محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن محمد بن محمد بن أبي بكر بن مرزوق العجيسي التلمساني المعروف بالحفيد، وهو لقب لتمييزه من جده المعروف بابن مرزوق الخطيب. إن بيت المرازقة "*كان ممن اشتهر بالعلم والرئاسة والفضل من بيوتات الجزائر وأعيانها* "[1]. وقال المقري في ترجمة ابن مرزوق الجد: "*هو بيت علم وولاية وصلاح لعمه وجده وأبيه وجد أبيه ولولديه محمد وأحمد وحفيده عالم الدنيا البحر أبي عبد الله محمد بن أحمد بن مرزوق، وولد حفيده المعروف بالكفيف، وحفيد حفيده المعروف بالخطيب*"[2]. وعجيسة التي ينسب إليها، قبيلة قرب المسيلة يعود إليها أصل أسرة ابن مرزوق، التي ارتحلت عنها مع الشيخ أبي مدين شعيب التلمساني أواخر القرن السادس للهجرة. فلما استقرت في تلمسان صارت تنسب إليها[3].

2- حياته: ولد ابن مرزوق الحفيد كما يذكر في كتابه شرح البردة ليلة الإثنين 14 ربيع الأول 766 هـ الموافق 8 ديسمبر 1364م بتلمسان، ونشأ في

وسط معرفي يرغب في طلب العلم ومحبته، فحفظ القرآن الكريم ودرس على أبيه وعمه وبعض شيوخ تلمسان، ثم انتقل إلى فاس وبعدها إلى تونس يأخذ عن الشيوخ حيثما حل، وتوجه مع شيخه ابن عرفة إلى الحج ولم يطل به المقام بعد عودته إلى تلمسان حتى ارتحل إلى فاس مرة أخرى طلبا لتحصيل العلم، ومنها شد الرحال إلى المشرق فالتقى بعدد من ذوي الفضل والمكانة العلمية وأخذ عنهم.

لا زال ابن مرزوق بعدها في حل وترحال بين تلمسان وبلدان المشرق والمغرب يلتقي علماءها وفضلاءها، فاكتسب من العلوم والمعارف، وأجازه في فنون كثيرة علماء المغرب والمشرق والأندلس، حتى صار يعرف بعالم الدنيا وحجة الإسلام. وسواها من الأوصاف والألقاب، وتتلمذ عليه عديد ممن صاروا بعد ذلك أئمة في علوم مختلفة.

كانت وفاته بتلمسان يوم الخميس 14 شعبان سنة 842 هـ الموافق 30 جانفي 1439م ودفن بها في جنازة مهيبة، حضرها السلطان وكبار رجال الدولة والعلماء[4]، إنها سيرة حافلة بالترحال لاقتناء المعرفة من مصادرها الأولى.

3- ثقافته وعلمه: تعددت مصادر ثقافة ابن مرزوق بين العلوم الدينية وعلوم العربية والمنطق فكان كما وصفه تلميذه أبو الفرج بن أبي يحي الشريف التلمساني فيما ينقله المقري: "*جامع أشتات العلوم الشرعية والعقلية حفظا وفهما وتحقيقا*"[5]. فقد نبغ في ميادين علمية كثيرة. إنه "*مفكر أصولي محقق، ومفسر، ومحدث حافظ للرواية والسند و فقيه مالكي مجتهد حجة في المذهب، وناظم لغوي متضلع في النحو والبيان والعروض، ومفتي سُني ... وكان صوفيا زاهدا ورعا له كرامات، اطلع على علوم عصره وأخذ من كل فن بأوفر نصيب ... فكان آية في تحقيق العلوم والإطلاع المفرط على المعقول والمنقول، وأتقن علوم الدين واللغة ..*"[6].

أما شيوخ ابن مرزوق، فنقتصر على ذكر أشهرهم؛ فمنهم ابن حجر العسقلاني وسعيد العقباني وأبو إسحاق المصمودي وابن عرفة وأبو العباس القصار والسراج البلقيني وابن الملقن وناصر الدين التنسي وابن جزي والحافظ العراقي. كما لقي الفيروزآبادي وأخذ كل واحد منهما عن الآخر[7]. ومن أشهر تلاميذه الولي عبد الرحمن الثعالبي صاحب تفسير الجواهر الحسان ويحي بن إدريس المازوني صاحب كتاب النوازل وأبو الفرج بن أبي يحي الشريف التلمساني والقاضي عمر القلشاني ونصر الزواوي وأبو الفضل المشدالي والسيد الشريف قاضي غرناطة والحافظ التنسي وابنه محمد بن مرزوق الكفيف.

كان ابن مرزوق من المشهود لهم بالعمق في العلوم والاجتهاد في الرأي حتى وصفه تلاميذه برئيس علماء المغرب على الإطلاق، كما أن الناس قد أجمعوا على فضله من المغرب إلى الديار المصرية وبأنه عديم النظير في وقته[8].

أسهب المقري في ذكره والثناء عليه في (نفح الطيب)، وسمّاه في سلسلته العلمية ثم أفرد له ترجمة طويلة نقتطف منها ما يدل على سعة علمه وإحاطته بمختلف المعارف الدينية واللغوية، ويبرز مكانته العلمية والأدبية : "*هو البحر الإمام المشهور الحجة الحافظ العلامة المحقق الكبير النظار المطلع المصنف المنصف التقي الصالح الناصح الزاهد العابد الورع البركة الخاشع الخاشي النبيه القدوة المجتهد الأبرع الفقيه الأصولي المفسر المحدث الحافظ المسند الراوية الأستاذ المقرئ المجود النحوي اللغوي البياني العروضي الصوفي الأواب الولي الصالح العارف بالله الآخذ من كل فن بأوفر نصيب، الراعي في كل علم مرعاه الخصيب*"[9]. ويضيف في موضع آخر: "*كان رحمه الله تعالى آية الله في تحقيق العلوم والإطلاع المفرط على النقول، والقيام التام على الفنون بأسرها* "[10].

ينقل المقري قول أبي الفرج بن الشريف التلمساني، أنه تتلمذ في حلقة الإمام ابن مرزوق الذي كان يدرسهم من أمهات الكتب في علوم مختلفة، وجعل يسميها فمثلا ما يتصل باللغة والبلاغة قال "ومن *العربية نصف المقرب تفقها*

وجميع سيبويه كذلك، وألفية ابن مالك وأوائل شرح الإيضاح لابن أبي ربيع وبعض المغني لابن هشام ... وفي البيان التلخيص والإيضاح والمصباح وكلها تفقها..." [11]، وهذه الأقوال تدل على فضل ابن مرزوق وسعة علمه، وهو ما سيتضح أكثر بالنظر في مؤلفاته.

4- **مؤلفاته:** تنوعت مؤلفات الإمام ابن مرزوق بين علوم اللغة والأدب والمنطق والفقه والحديث، نذكر عناوين كتب اللغة والأدب فيما يلي[12]:

1- إظهار صدق المودة في شرح البردة، ويعرف بالشرح الأكبر لأن ابن مرزوق له ثلاثة شروح على البردة، كان " الإظهار " أضخمها، وهو شرح لبردة البوصيري.

2- الاستيعاب لما في البردة من البيان والإعراب، ويعرف بالشرح الأصغر.

3- شرح على البردة (الشرح الأوسط)، لم يُثبت له عنوان في شتى المراجع التي تذكره.

4- الغاية القراطيسية في شرح الشقراطيسية، شرح لقصيدة أبي محمد عبد الله بن يحي الشقراطيسي في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، أثبته السخاوي بعنوان "الذخائر القراطيسية في شرح الشقراطيسية " ووافقه البغدادي في ذلك، وأضاف عنوانا آخر هو "المفاتيح القراطيسية في شرح الشقراطيسية " على أنهما كتابان[13].

5- المفاتيح المرزوقية في حل الأقفال واستخراج رموز الخزرجية في العروض.

6- إيضاح السالك على ألفية ابن مالك. شرح لم يكمله .

7- شرح التسهيل، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك .

8- منظومة رجز في تلخيص المفتاح / المفتاح هو مفتاح العلوم للسكاكي في البلاغة.

أما التلخيص الذي نظمه ابن مرزوق فهو للقزويني .

9- منظومة رجز في تلخيص ألفية ابن مالك.

10- مجلد في شرح شواهد شروح ألفية ابن مالك.

11- ديوان خطب.

هذا ما تثبته كتب التراجم والمصنفات لابن مرزوق الحفيد من كتب اللغة والأدب يضاف إليها كتب أخرى في الدين والمنطق وأخرى منوعة، وهو كما يظهر غزير الإنتاج، نوّه غير واحد بقيمة تآليفه وفضلها، فكان بذلك قرين علماء القرنين الثامن والتاسع للهجرة موسوعيّ المعارف. إن تصانيفه الكثيرة المنوعة دالة على ذلك. كما يتضح من استعراض هذه المؤلفات اهتمام ابن مرزوق بشرح أمهات الكتب ونظمها زيادة على مؤلفاته العلمية الأصيلة.

ج / القيمة العلمية للكتاب / دراسة المضمون :

1- أهمية الكتاب: عُني العلماء المغاربة قديما بشرح النصوص الشعرية، وكانت الظاهرة البارزة التي تنتظم أغلب العصور هي اتجاه الشراح إلى نصوص بعينها، على رأسها "البردة" والهمزية "للبوصيري، و"بانت سعاد" لكعب بن زهير، و"لامية العرب" للشنفرى وديوان الشعراء الستة[14] ودواوين الحماسة والمتنبي والمعري.

وبالرجوع إلى ما قبل عصر ابن مرزوق، يتبين أن انصراف المغاربة إلى هذا اللون من التأليف، ونقصد الشروح اللغوية والأدبية، كان محكوما أكثر ما يكون باتجاهين بارزين:

- الاتجاه الأول: تقليد تعليمي درج عليه أهل المغرب العربي وبلاد الأندلس على السواء، حيث "كان حفظ الأشعار العربية وعلم معانيها ومعرفة ما فيها من خبر ولغة وأغراض بلاغية وميزات فنية جزءا هاما يقرر على الطلبة في حلقات الدرس، ويأخذ به الدارس نفسه من حفظ وفهم ودراية "[15].

ومن أهم ما يدخل في هذا الباب من تأليفات:

- شرح ديوان صريع الغواني للطبيخي (ت 352 هـ) .

• شرح ديوان المتنبي لابن الإفليلي (ت 441 هـ).

• شرح على الشعراء الستة للأعلم الشنتمري (ت 472 هـ).

تبدأ هذه الشروح غالبا بشرح الألفاظ شرحا لغويا، ثم بسط المعنى المقصود من البيت أو الفقرة، وإعراب بعض الكلمات أحيانا التي يترتب عنها توجيه المعنى، مع التعرض لبعض المصطلحات العروضية والبلاغية والإفادة منها[16].

- الاتجاه الثاني : اتجاه التذوق الجمالي، حيث ظهر علماء من أهل اللغة والبلاغة والأدب: "انصرفوا إلى الشروح مكتفين بتذوقهم هذا، واستخلاص القيم الجمالية من النصوص نفسها، وكأنهم أيضا مالوا إلى سوق الذوق والتذوق إلى الدارس عمليا ومن خلال الجمل والفقرات والأبيات ... [مع] ملاحظات بلاغية ونقدية "[17].

وأهم ما أُلّف في هذا الاتجاه :

• شرح مشكل أبيات المتنبي لابن سيده (ت 458 هـ).

• شرح ديوان سقط الزند للمعري لابن السيد البطليوسي (ت 521 هـ).

تجمع هذه الشروح بين الشرح اللغوي وشرح المعاني مع الإشارة إلى الشائع منها والمبتكر، وملاحظة وجوه البيان، بمعالجة جزء من المعنى معالجة منطقية أو حتى فلسفية، وقد يتخللها بعض الملاحظات اللغوية والنحوية [18].

إن تأثير هذا المنحى في تكوين الشخصية العلمية لابن مرزوق ظاهر وقوي لكنه ليس الخلفية المعرفية الوحيدة التي ينطلق منها في إنتاجاته. فقد كان لاطلاعه الواسع على أمهات الكتب المشرقية في سائر الفنون أثر كبير في بناء فكره وثقافته، إذ درس كتب اللغة والنحو والبلاغة والنقد والمنطق وعلم الكلام وأصول الفقه والحديث وتفسير القرآن والتصوف وبعض العلوم التجريبية وأحصى مسائلها وقضاياها. عرفنا ذلك عند التطرق لثقافته وعلمه بالأخص عند ذكر الكتب التي كان يُدَرِّسها لتلامذته. وبالإضافة إلى هذا

استوعب ذخيرة بيئته المغاربية وعلومها، فانصهرت عنده المعارف لتشكل ثقافته الموسوعية التي انبنت قناعاته على أساسها.

- **موقع كتاب "إظهار صدق المودة" بين كتب الشروح اللغوية والأدبية :**

يذهب محمد العمري في مقدمة تحقيقه لكتاب (المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل) للإفراني، إلى تقسيم هذه الشروح حسب إشكالية النص والغرض المتوخى من الشرح ثلاثة أنواع هي :

1- شرح نصوص دينية، تتعلق في الغالب بمدح الرسول (ص). وتثير قضايا صوفية.

2- شروح تستهدف غاية لغوية تعليمية.

3- شروح تتجه إلى القيمة الأدبية للنص، وتَعُدّ الشرح اللغوي والإعراب والتخريجات البلاغية وسيلة لاجتلاء درر المعاني[19].

يجمع كتاب ابن مرزوق بين اتجاه اللغة والبلاغة والأدب من جهة والاتجاه الديني من جهة أخرى، إذ يقول ابن مرزوق : "*فوضعت عليها شرحا يذلل من اللفظ صعابه، ويحط من وجه المعنى نقابه، وجعلت الكلام على ما أشرحه من أبياتها في سبع*"[20]، هي : شرح غريب الألفاظ، وتفسير الأبيات واستخراج ما فيها من المعاني والبيان والبديع، وإعرابها، والتنبيه لإشاراتها الصوفية.

2- منهج ابن مرزوق في الشرح : بَسَط ابن مرزوق المنهج الذي سار عليه في شرح القصيدة ويسره. فقال مبينا طريقة الشرح التي ينتهجها :

"*وجعلت الكلام على ما أشرحه من أبياتها في سبع تراجم:*

*أولها : **شرح الغريب**، في شرح لغات الألفاظ المفردة وما يتعلق بها من التصريف.*

*ثم **التفسير**، في شرح المعنى المقصود من تراكيب الجمل.*

*ثم **المعاني**، في ذكر حكم خواص الكلم المستعملة في ذلك التركيب دون غيرها إفرادا وتركيبا.*

*ثم **البيان**، في ذكر وجوه التركيب من وضوح دلالته على المعنى المراد وبيان الحقيقة منه والمجاز، وما ينخرط في سلك ذلك المعنى من ذلك الفن.*

*ثم **البديع**، في ذكر وجوه ما في ذلك التركيب من المحاسن اللفظية والمعنوية.*

*ثم **الإعراب**، فأذكر منه الوجوه القوية الظاهرة دون غيرها، وهي ترجمة معينة على فهم معاني الأبيات.*

*ثم **الإشارات التصوفية**، أذكر منها ما يمكن أن يكون إشارة ظاهرة إلى المعنى المذكور ... وربما أضفت إلى هذه التراجم بأثر ترجمة التفسير ترجمة ثامنة إلا أنني لم أبوب لها أذكر فيها ما يوافق المعنى الذي قصده الناظم من شعر لغيره أو نثر، ليكمل بذلك قصد الشرح* "[21].

إن اعتماد ابن مرزوق هذه المستويات الشرحية السبعة، وهو أمر لم يُسبق إليه يُبين للقارئ أن عمله يقوم على تصور منهجي محكم وخطة صارمة، إذ حاول أن يحيط بكل جوانب النص وزواياه : اللغوية (المعجمية والصرفية) والتركيبية (النحو) و الدلالية (التفسير) والبلاغية (المعاني والبيان والبديع) والإشارية (الإشارات الصوفية)، مع إثارة مختلف المسائل المتعلقة بمعاني النص وظروفه (تاريخية ودينية).

3- إستراتيجية البحث اللغوي في الشرح (المعاني المعجمية والنحوية):

تظهر في مستويين اثنين، هدف بهما إلى فهم معاني الألفاظ وفحوى التراكيب هما : ترجمة شرح غريب الألفاظ وترجمة الإعراب.

أما شرح الغريب فكان يأتي فيه بكل المعاني المعجمية التي تفيدها اللفظة المفردة، والتي تكون مناسبة لمعنى البيت وسياقاته، في حين يترك المعاني البعيدة التي لا تصلح للمعنى الذي أراده الشاعر. وقد سمَّى هذا المستوى بشرح

الغريب دون أن يقدم تعريفا لمصطلح الغريب الذي ثبتت المعاجم وبعض المؤلفات التراثية دلالاته.

كما أنه كان يقدم المداخل المعجمية لأغلب ألفاظ البيت بما فيها الواضحة منها. أما المادة اللغوية فكان أكثر اعتماده فيها على (معجم الصحاح) للجوهري، إضافة إلى شروحه الخاصة وما ينقله عن علماء اللغة الآخرين بشكل يسير.

إن ابن مرزوق يستعرض للفظة الواحدة مادتها المعجمية المتعددة، من حيث هي حزمة واحدة تسهم بمجموع أفرادها في تشكيل معنى اللفظة وتحديده. وتتحول هذه الحزمة بدورها إلى جزء أساس في بناءٍ أكبر هو معنى البيت الشعري أو مجموعة الأبيات، بحيث ينضبط الكل في تناسب.

من ذلك قوله في لفظة " تذكر " :

التذكير مصدر تذكر تفعل، من الذكر وله معان، هو هنا ضد النسيان، قال الله تعالى (وَمَا أَنسَانِيهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ)[22]*، وفسر بالحفظ أيضا لأنه ضد النسيان ويقال ذكر غير ممنون، وليكن هذا على ذِكر منك بكسر الذال وضمها أي لا تنسه، وذكرت الشيء بعد النسيان، وذكرته بلساني أي نطقت به وبقلبي، وتذكرته واذكرته وذكرته بمعنى ومنه (وادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ)*[23] *أي ذكر بعد نسيان كذا فسر الجوهري*[24]*، وأصله اذتكر أبدلت التاء دالا وأدغمت فيها الذال بعد إهمالها، ومنهم من يعجم الدال المبدلة من التاء ويدغم، والأول أكثر.*

ويطلق التذكر أيضا ويراد به تردد الفكر الذي محله البطن الأوسط من [الدماغ الذي هو محل القوى الحافظة، على الخلاف في] كيفية نشئه عنه ليس هذا محل بيانه، وإن كان التردد لتذكر ما نسي مما جعل في الحافظة سمي تذكرا، والأول عند المعتزلة يولد العلم دون[25] *الثاني، ويحتمل تفعل المذكور مصدره في البيت من المعاني أن يكون مطاوع فعل كعلمته فتعلم، أي ذكرته*

فتـذكرت، أو التكلـف [كتـصبرا، ولا يخفـى بيـانه في التفـسير والـصيرورة كأيمت المرأة صارت أيما ، أو الإتحـاد كبيت الحـي، أو مواصلة العمـل في مهلة كتفهم، أو موافقـة المجـرد كتعدّى الشـيء وعـداه جـاوزه، وذكـر بعـضهم أنـه يحتمل أن يكـون للتكـثير ولم أر مـن معـانـي تفعل التكـثـير، إلا أنهم نـصوا أنـه يكون لموافقة فعَّل ومن معانيه التكثير، وهو لائق هنا " [26].

أمـا الإعـراب فـصرح فيـه أنـه قـد اقتصر علـى الوجوه القويـة الظـاهـرة دون سواها من الوجوه. ولا شك أن تبيُّن محل إعـراب الألفـاظ والجمـل معِين علـى فهـم المعاني. فأوْجه الإعراب تُنتج معاني نحوية تُوَجِّه المعنى الكلي وتُثْريه.

غـير أن ابـن مـرزوق أخّـر مـستوى الإعـراب فكـان بعـد مـستويات البلاغـة والأحسن تقدمه عليها لدوره في التدليل على المعاني. ولعل سبب هذا التأخير مردّه إلى كون هذا المستوى سابقا في التأليف ضمن شرحه الأصغر (الاستيعاب) الـذي أشرنا إليه في ما تقدم.

4- ابـن مـرزوق والـتراث : يقـف النـاظر في "إظهـار صـدق المـودة " علـى حقيقة سعة اطلاع ابن مرزوق علـى كتب اللغـة والبلاغـة والنقـد والأدب، ويـدرك تمكـنـه مـن دقـائق العلـوم واستقـصاء مـسائلها ، يتجلـى ذلـك في أسمـاء الأعـلام الـذين نجـد لهـم ذكـرا في "الإظهـار"، كمـا يتجلـى في النقـولات العديـدة الـتي ضمنها فيه.

وإن كـان ابن مـرزوق يـذكـر بعض الكـتب الـتي اتخـذهـا مراجـع لـشرحه إلا أن ذلـك لم يطّـرد في الكـتـاب، فنجـد أنـه ينـسب القـول إلى صـاحبه مكـتفيـا بعبـارة " قـال بعـضهم..." ويتـصرف بأسـلوبه الخـاص فينقـل الـرأي ولـيس العبـارة الحـرفية.

وممـن جـاء ذكـرهم في الكـتـاب مـن علمـاء النحـو واللغـة نـذكـر مـثلا : سـيبويه وابـن مالـك والخليـل بـن أحمـد وابـن الأعرابـي وابـن الأنبـاري والفـراء والأخفـش وابــن الـسكيت وابــن جـني وابــن عـصفور وابــن حيــان الأندلـسي

والكسائي وأبو زيد الأنصاري وأبو حاتم السجستاني وأبو عمرو بن العلاء والأصمعي والثعالبي والأزهري والجوهري .. وغيرهم من النحاة واللغويين الأوائل إضافة إلى معاصريه كأبي العباس القصار التونسي ..

ومن الكتب الذي نجد لعناوينها ذكرا في الشرح : التسهيل لابن مالك وقصد السبيل في شرح التسهيل لأبي العباس الشريف الغرناطي، ولب الألباب لابن مالك، ومختصر العين للزبيدي، والنوادر لابن الأعرابي.

كما يذكر المؤلف أحيانا الرأي لصاحبه دون الإشارة إلى المصدر الذي أخذ منه، ومن ذلك النقولات الكثيرة عن سيبويه وابن مالك، وكذا عن الخليل، في حين غابت عناوين المصادر، التي أهمل ذكرها لشيوعها واشتهارها بين الناس على الغالب.

في هذه المسافات الممتدة، كان مسار ابن مرزوق في الشرح. إنه يدير حوارا تفاعليا يجمع بين الآراء المختلفة، يستعرضها الواحدة بعد الأخرى مناقشا أدلتها ومرجحا أحيانا، وغير مرجح في كثير من الأحايين.

خاتمة: سمحت دراسة مباحث اللغة في مخطوط ابن مرزوق الحفيد التلمساني، الموسوم "إظهار صدق المودة في شرح البردة"، بالتوصل إلى نتائج تتمثل إجمالا في الإحاطة بالتصور المنهجي الذي يقوم على أساسه شرح النصوص الشعرية، وبقيمة المسائل المندرجة ضمن علوم اللغة، التي يتوقف عليها الفهم وتوجيه المعنى.

تبين لنا من خلال هذا أن عمل ابن مرزوق يقوم على خطة محكمة، إذ حاول أن يحيط بالجوانب اللغوية المعجمية والصرفية، والجوانب التركيبية النحوية، مع عدم إهمال الجوانب البلاغية، إضافة إلى إثارة كل ما تعلق بمعاني النص وظروفه من مسائل مختلفة، في منحى لساني بلاغي.

بمثل مستوى هذا العمل، يُعَد ابن مرزوق عَلَما من أعلام اللغة والأدب في الجزائر والمغرب العربي، وواحدا من أعلام مدرسة الدراية والممارسة (في مقابل مدرسة الرواية والتبعية). كما أن كتاب "إظهار صدق المودة"، وإن كان يتناسق مع ما كان سائدا عند العلماء المغاربة والأندلسيين في تآليفهم، التي تجمع من المادة اللغوية والبلاغية والفوائد الأدبية والتاريخية قدرا وافرا، إلا أنه يثبت تميّزه منها من خلال قيمته المنهاجية التأطيرية وقيمته التحليلية، اللتين تكشفتا في أثناء هذا البحث.

الهوامش:

1- عبد الرحمن الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، ج2، دار الحياة، بيروت 1965، ص 210.

2- أحمد بن محمد المقري: نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، ج7، دار الكتب العلمية، بيروت 1995، ص 395.

3- ينظر : عبد الرحمن الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ج2، ص 115.

4- ينظر: يحي بوعزيز: أعلام الفكر والثقافة في الجزائر المحروسة، ج2، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت 1995، ص 51 / 56.

5 - المقري : نفح الطيب، ج7، ص 397.

6 – أبو عمران الشيخ وآخرون : معجم مشاهير المغاربة، منشورات دحلب، الجزائر 2000 ص 428.

7- ينظر : عبد الحي بن عبد الكبير الكتاني، فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات تح : إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط 2، بيروت 1982، ص 524. وينظر : شمس الدين السخاوي الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج7، دار الحياة، بيروت (د.ت)، ص 50. وينظر: عمر رضا كحالة : معجم المؤلفين، ج3، مؤسسة الرسالة، ط 1 بيروت 1993، ص 97.

8 – ينظر : أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، دار الغرب الإسلامي، ط1 بيروت 1998، ص52 .

9 – المقري : نفح الطيب، ج 7، ص 394.

10 – المرجع نفسه، ص 395.

11 – المرجع نفسه، ص 398.

12 – ينظر : أبو القاسم محمد الحفناوي : تعريف الخلف برجال السلف، تح : محمد رؤوف القاسمي الحسني، دار موفم للنشر، الجزائر 2007، ص 156.

وخير الدين الزركلي : الأعلام، ج5، دار العلم للملايين، ط 5، بيروت 1980، ص331.

والمقري : نفح الطيب، ج7، ص 402.

وابن مريم التلمساني: البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، تح : محمد بن أبي شنب المطبعة الثعالبية، الجزائر 1908، ص 210 .

13- اسماعيل باشا البغدادي : هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ت)، ص 192.

14- الشعراء الستة هم : امرؤ القيس والنابغة الذبياني وعلقمة بن عبدة وزهير بن أبي سلمى وطرفة بن العبد وعنترة بن شداد.

15- محمد رضوان الداية : تاريخ النقد الأدبي في الأندلس، مؤسسة الرسالة، ط 2، بيروت 1993، ص 71.

16- المرجع نفسه، ص 74.

17- محمد رضوان الداية : تاريخ النقد الأدبي في الأندلس، ص 72.

18- المرجع نفسه، ص 169.

19- محمد العمري : مقدمة تحقيق "المسلك السهل في شرح توشيح ابن سهل" للإفراني، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب 1997، ص 20.

20- (أ): الورقة 1.

21- (أ): الورقة 1.

22- سورة الكهف، الآية 63.

23- سورة يوسف، الآية 45.

24- ينظر: اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ج3، تحقيق : أحمد عطار دار العلم للملايين، ط 4، بيروت 1990، ص228.

25- في (ب) : من.

26- (أ): الورقة 2.

الألعاب التعليمية
الواقع والتطلعات

أ. د. مروان البواب
جامعة دمشق– سوريا

ملخص البحث: جاء في مجمع الأمثال للميداني: ربّ جدّ جرّه اللعب. وقد ضمّن الشعراء هذا المثل أشعارهم؛ من ذلك مثلا قول أبي نواس:

ما هوى إلاّ له سبـــــــب　　　يبتـدي منه وينشعب
صار جدا ما مزحــــت به　　　ربّ جـــدّ جرّه اللعب

ولكن المستقر في أذهان الناس والمطمئنّ في نفوسهم، أنّ اللعب والجدّ على نقيض؛ يؤيد ذلك ما جاء في مادة(لعب)في لسان العرب: اللعب ضدّ الجدّ. وهذا أبو تمام يقول:

السيف أصدق أنباء من الكتب　　　في حدّه الحد بين الجدّ واللّعب

فما حقيقة اللعب؟ وهل هو حقاً نقيض الجدّ؟ وهل صحيح أنّ للألعاب أثرا إجابيا في حياة الأطفال وسلوكهم؟ وهل تساعد الألعاب على تقريب مبادئ العلم إلى الأطفال، وتعينهم على اكتساب المعرفة؟ وهل ينطبق على الألعاب التعليمية وصف المثل المعدّل: ربّ علم جرذه اللعب؟

هذا ما سيجيب عنه هذا البحث، فيبدأ بتعريف اللعب،و يعدّد فوائده في حياة الأطفال، والعوامل المؤثرة فيه، وأنواع الألعاب، ثم يذكر أهمية الألعاب التعليمية، ومزايا استعمال الحاسوب فيها، ومجالاتها، ونماذج منها، وبعض التقنيات المستعملة فيها، وأخيرا التطلعات.

1- اللّعب

1-1 تعريف اللّعب: اللعب لغة: ضدّ الجدّ. ولكن أبا هلال العسكري يفرّق في كتابه (الفروق في اللغة) بين اللهو واللعب؛ فيقول: إنّ كلّ لهو لعب وليس كلّ لعب لهوا. فإذا كان اللعب لأغراض مفيدة، فلا يقال له لهو، ذلك أنّ اللهو لعب لا يعقب نفعا، وإنما سمّي لهوا لأنّه يلهي الإنسان ويشغله عما يعنيه ويهمه.

أما في المصطلح فللعب عدّة تعريفات أهمها: أنّه نشاط موجه (derected) أو غير موجه (free) يقوم به الأطفال لتحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار ليسهم في تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم بأوجهها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية. (قاموس التربية لمؤلفه good)

وعلى ذلك يمكن أن نصنّف اللعب من جهة النفع والفائدة وعدمهما إلى صنفين: لعب لا غاية له، إنّما هو لمجرد المتعة والتسلية في آن معا. وعن هذا اللعب النافع المفيد كان يقول عروة ابن الزبير لولده: يا بني العبوا، فإن المروءة لا تكون إلاّ مع اللعب. جاء ذلك في كتاب(عيون الأخبار) للدينوريّ وكتاب (ربيع لأبرار) للزمخشري.

2-1 فوائد اللعب في حياة الأطفال: العلاقة بين الطفل واللعب علاقة وثيقة جدّا؛ فاللعب هو عالم الطفل وحياته. ولا شكّ في أننا عندما نتحدث عن فوائد اللعب، فإنما نعني الألعاب التربوية الهادفة، مستبعدين ألعاب العنف والإثارة وغيرها من الألعاب التي من شانها أن تؤدي إلى تصرفات عدوانية وسلوك منحرف...

وقد بيّنت الدراسات أن للعب فوائد متعددة في حياة الأطفال جسميّا وعقليّا، واجتماعياّ، وخلقياّ، وتربوياّ؛ فاللعب:

1- من الناحية الجسمية: نشاط حركي ضروري للطفل؛ لأنه ينمّي عضلاته، ويقوي جسمه، ويصرف الطاقة عنده. وهو إلى ذلك يحقق التكامل بين وظائف الجسم الحركية والعقلية والإنفعالية.

2- ومن الناحية العقلية: يساعد الطفل على نمو ذاكرته وتفكيره ومهاراته اللغوية، وعلى إدراك عالمه الخارجي، وعلى تعرّف الكثير من حقائق الحياة وإن كان لا يستطيع صوغ هذه الحقائق في كلمات.

3- ومن الناحية الاجتماعية: يعلّم الطفل النظام والتعاون، وقيمة العمل الاجتماعي، واحترام حقوق الآخرين، ويعزّز انتماءه إلى الجماعة. والطفل الذي لا يمارس اللعب مع أقرانه، يصبح أنانيا، ويميل إلى العدوان وكره الآخرين.

4- ومن الناحية الخلقية: يسهم في تكوين النظام الأخلاقي المعنوي للطفل؛ فيتعلّم من الكبار معايير السلوك الحميدة؛ كالعدل، والصدق والأمانة، وضبط النفس، والصبر.

5- ومن الناحية التربوية: يهذّب الطفل، ويضبط سلوكه، ويشجعه على كثير من الأخلاق الفاضلة كالتضحية والتعاون...

3-1 العوامل المؤثرة في لعب الأطفال: من الملاحظ أنّ الأطفال لا يلعبون بدرجة واحدة من الحيوية والنشاط، ولا بنمط واحد دائما. ويعود السبب في ذلك إلى وجود عوامل كثيرة تتحكم في لعب الأطفال؛ منها:

▪**العامل الجسدي:** يتوقف اللعب إلى حدّ بعيد على مستوى النمو الحسي والحركي، والاتساق العصبي والعضلي للطفل؛ فالطفل الصحيح جسدياً يلعب أكثر من المعتلّ، والطفل ذو الرعاية الصحية الناقصة أقلّ اهتماما بالألعاب.

▪**العامل العقلي:** يرتبط لاعب الطفل منذ ولادته بمستوى ذكائه فالأطفال الذين يتصفون بالذكاء والنباهة أكثر لعبا، وأوفر نشاطا في لعبهم. وهم يقضون وقتا أطول في اللعب، ويفضلون الألعاب التركيبية والعقلية ويرغبون في الألعاب الفردية.

▪**عامل البيئة:** للبيئة أثر واضح في نوع اللعب؛ فطبيعة المناخ تؤثر في نشاط اللعب عند الأطفال. وقد تختلف اهتمامات الأطفال. باللعب ومواده باختلاف البيئة. فالأطفال في المناطق الساحلية تختلف اهتماماتهم عن الأطفال في المناطق الداخلية أو الصحراوية، والأطفال في البيئات الصناعية يهتمون بألعاب تختلف عن ألعابهم في البيئات الريفية.

▪**العامل الثقافي والاقتصادي:** يتأثر لعب الأطفال بثقافة المجتمع،و بما يسوده من عادات وقيم وتقاليد. وترث أجيال الأطفال عن سابقاتها أنواعا من الألعاب تنتشر في المجتمع وتشيع فيه.

وللمستوى الاقتصادي أثر كبير في لعب الأطفال كمّ وكيفا. فألعاب الأطفال الموسرين أكثر من تكلفة ألعاب الأطفال الفقراء، والوقت المتاح لأطفال الأسر الفقيرة غالبا مايكون أقلّ من الوقت المتاح للأطفال من الأسر الغنية.

1- 4 أنواع الألعاب عند الأطفال: تختلف أنواع الألعاب عند الأطفال باختلاف طبيعتها، ومستوياتها، وأهدافها، ووظائفها، وتأثيراتها، وخصائصها البدنية والحركية والاجتماعية والثقافية، ومكان تنفيذها، وعدد الأطفال المشاركين فبها، ومراحلهم العمرية. ولما كان من المتعذر- في هذه العجالة- استعراض الألعاب الخاصة بكل صنف من هذه الأصناف، عمدنا على الاقتصار على أهمها:

♣ **الألعاب التمثيلية:** يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمصّ شخصيات الكبار وتقليد سلوكهم وأساليبهم التي يراها الطفل وينفعل بها. وتعتمد هذه الألعاب على خيال الطفل ومقدرته الإبداعي. ولهذه الألعاب فوائد عديد؛ منها: أنها متنفس لتفريغ مشاعر التوتر والقلق والخوف والغضب التي يمكن أن يعاني منها الطفل. فعندما يمثل الطفل دور الطبيب، فإن ذلك يساعده على تغلبه على خوفه من زيارة الطبيب.

ومنها: أنها تعلّم الطفل العديد من الهارات الاجتماعية كالمشاركة والإصغاء، والتخطيط، وتوزيع الأدوار، والتعاون مع الآخرين ومساعدتهم.

ومنها: أنها تثري معلومات الأطفال، وتجعلهم أقدر على فهم العالم من حولهم؛ فسمّعة الطبيب مثلا توفر لهم فرصة الاستماع إلى دقات قلبهم، وإلى أصوات موجودات أخرى في بيئتهم. إضافة إلى أنها تثير لديهم تساؤلات عن كيفية عملها.

♣ **الألعاب الفنية:** تتمثل هذه الألعاب في النشاطات التعبيرية الفنية التي تنبع من الوجدان، والتذوق الجمالي. وهي تفسح للطفل فرصة التعبير عن مشاعره بحرية. ومن أمثلة هذه الألعاب: الرسم، والتلوين، والغناء والموسيقا.

♣ **الألعاب التركيبية:** تعدّ الألعاب التركيبية من المظاهر المميزة لنشاط الطفل وهي ذات أثر كبير في تنمية التفكير العلمي لدى الأطفال كالمقارنة، والتنبؤ، والملاحظة، والتحليل، وتعلمهم المفاهيم الأساسية في الرياضيات كالطول، والمساحة، والأعداد، والأجزاء...و كذلك تنمي قدرتهم على التخطيط والابتكار.

ونظرا لأهمية هذا النوع من الألعاب، فقد عنيت التقانات الحديثة بإنتاج العديد من اللعب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل؛ كبناء منزل أو مستشفى أو مدرسة أو نماذج للسيارات والقطارات، من المعادن أو البلاستيك أو الخشب وغيرها.

♣ **الألعاب الرياضية (الحركية):** تحقق هذه الألعاب فوائد ملموسة في تعلم المهارات الحركية، وفي النمو الجسمي والعقلي. وقد بيّنت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع الذكاء والنمو الجسمي السليم لدى الأطفال منذ الطفولة المبكرة وحتى نهاية المراهقة.

وهذه الألعاب لا تدخل البهجة في نفس الطفل فحسب، بل لأنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية؛ فيها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين، وكيفية

التعاون معهم. فالأطفال الذين لا يشتركون في صباهم في ألعاب رياضية يحصلون على تقديرات مختلفة في مقاييس التكيّف الاجتماعي والانفعالي. ومثل هؤلاء الأطفال كثيرا ما يتزعمون الشغب ويثيرون المتاعب، لأنه لم تكن لديهم الفرصة لأن يتعلموا كيف يفوزون بتواضع، أو يخسرون بروح رياضية، أو يتحملون التعب الجسمي لتحقيق أهدافهم.

♣ **الألعاب التعليمية:** هذه الألعاب من أهم أساليب تثقيف الطفل، ومن أعظم موارد اكتساب المعلومات والخبرات. وقد زاد في أهميتها وتطورها وشيوعها استعمال الحاسوب فيها، بل لقد طغت الألعاب التعليمية الحاسوبية على سواها من الألعاب التعليمية. لذا فإننا سنقصر حديثنا في هذا البحث على هذا النوع من الألعاب.

2- الألعاب التعليمية الحاسوبية

2- 1 أهميتها وفوائدها: تكمن أهمية هذه الألعاب وفوائدها في أمور عديدة؛ منها:

1- أنها تساعد على تثبيت المعلومات لدى الطفل؛ ذلك أنّ المعلومات التي يكتسبها الطفل من الألعاب التعليمية الحاسوبية، يصعب أن ينساها، لأنّه لم يكن في أثناء حصوله على تلك المعلومات في دور المتلقي فحسب، بل دور الساعي إليها، والباحث عنها، ويستعمل في سبيل ذلك أكثر من حاسة؛ ففي لعبةAnimal Crossing مثلا، يصبح الاعب شخصية تعيش في مكان ممتلئ بالحيوانات، ويمكنه أن يشتري منزلا، أو أن يسافر من بلد إلى بلد، أو أن يزور المتاحف...

وفي لعبة Age of Mythology غالبا ما يشرع الصغار في البحث عن شخصيات أسطورية لحضارات قديمة في كتب الأساطير سواء في المكتبة أو في الإنترنيت. وهكذا فإن التاريخ يصبح حياً في نظرهم.

2- أنّها تحث الأطفال على التفكير، وتضع بين أيديهم الأدوات التي يحتاجون إليها، فهي بذلك تساعدهم على زيادة قدرتهم على الملاحظة والاستيعاب، والتركيز، والابتكار والإبداع.

3- أنّها تجذب الطفل، وتكسر حاجز الملل والعزلة لديه، لما فيها من عناصر محفّزة محبّبة ومشوّقة؛ كالمنافسة، والحركة، والمتعة، والتسلية. فالأطفال الذين يزورون مواقع تعليمية في الإنترنيت يتعلمون اللغات والرياضيات وغيرها؛ فالموقع التعليميwhyvill مثلا، الموجه للأطفال واليافعين، يطوف بهم في عالم افتراضي، ليتعلموا مواضيع متعددة كالعلوم والجغرافية، ويمارسوا عددا من الأعمال والفنون. وهذه اللعبة أصبحت من أشهر ألعاب العالم الافتراضي، إذ يقدر عدد المشاركين فيها بنحو ثلاثة ملايين لاعب.

4- أنها تحسّن المهارات الحسية لدى الطفل؛ من ذلك مثلا أنّ بعض هذه اللعاب تستعنل لمعالجة الكمش، أو العين الكسولة (وهي حالة لا تبصر بها إحدى العينين كأختها). ففي هذه الألعاب تغطّى العين السليمة للطفل، فيتحتم عليه استعمال العين الكسولة، وهكذا تقوى العين وتتحسّن الرؤية. وقد بينت بعض الدراسات أنّ ممارسي ألعاب الحاسوب والفيديو أكثر ملاحظة لما يدور حولهم من الذين لا يمارسون تلك الألعاب، وأنّ بإمكانهم متابعة مسارات متعددة في نفس الوقت، وأنهم أسرع التقاطا للأشياء من أماكن تجمعها.

5- أنّها تحسن المهارات اللغوية؛ من ذلك مثلا أنّ الألعاب التي تعلّم الأطفال التمييز بين الأصوات المختلفة، تنمّي مهارات الاستماع لديهم، وتزيد معدل تطورهم وتقدمهم في مدة قصيرة.

6- أنها تكسب الطفل الثقة بنفسه، وتجعله قادرا على اكتشاف قدراته واختبارها.

2- 2 مزايا استعمال الحاسوب في الألعاب التعليمية: أحدثت الألعاب التعليمية الحاسوبية تغييرات جذرية في طبيعة التعلّم والتعليم، وغدت منافسا

حقيقيا للوسائل التعليمية التقليدية؛ بل إنّ الفجوة بينهما أصبحت كبيرة جدّا ذلك أنّ الألعاب التعليمية الحاسوبية تتمتّع بمزايا يصعب تحقيقها في الوسائل الأخرى، من أهمها:

1- القدرة على تخزين حجم هائل من المعطيات، كالنصوص والصور، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو، والأفلام...

2- السرعة الفائقة في معالجة المعطيات وعرض النتائج.

3- القدرة على العرض المرئي والمسموع للمعلومات بأساليب جذابة ومشوّقة، والتحكم في وسائط العرض المختلفة كمكبرات الصوت، ومعدات الرسم، والخطوط والألوان...حتى إن ذوي الإعاقات البصرية أصبحوا الآن قادرين على المشاركة في العاب حاسوبية خاصة بهم تسمّى الألعاب المسموعة، وقد تطوّرت هذه الألعاب تطوّرا ملحوظا حتى إنّها أصبحت تروق للمبصرين.

4- تقديم بيئة مشابهة لبيئة التجربة الحقيقية، وتقديم خيارات متعدّدة لها، مع إتاحة الفرصة لتحديد الشروط والظروف التي تجرى فيها التجربة. وقد استغلّ العلماء والعسكريون هذه المزيّة للمساعدة على محاكاة أوضاع معيّنة للبحث والتدريب. من ذلك مثلا: القيام ببعض التجارب الفيزيائية في الضوء والصوت والكهرباء... ومن ذلك أيا التدرّب على قيادة الطائرات والسيارات وبعض الآلات المعقّدة... ومن ذلك أيضا لعبة حاسوبية تثقيفية بمرض السرطان تدعى Re –Mission غايتها زيادة وعي مرضى السرطان بهذا المرض وتثقيف العامة بأعراضه. وهذه اللعبة هي نتيجة تعاون مثمر بين مركز أبحاث السرطان وأطباء ومصممي اللعبة.

5- القدرة على التفاعل مع الطفل لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوّة من ذلك مثلا: تتبع أخطاء الطفل، ومعرفة اسبابها، ومعالجتها، وتوجيهه لدراسة موضوعات محددة لتلافي تلك الأخطاء.

6- سهولة إدخالها إلى المدارس لتعليم مناهج دراسية محددة، أو دمجها في وسائل أخرى لتطويرها.

2- 3 مجالات الألعاب التعليمية: يمكن استعمال الألعاب التعليمية في جميع مجالات التعليم، وخاصة في تعلّم اللغات، والرياضيات والعلوم، والتاريخ والجغرافيا، والفنون، ففي اللغة مثلا: توجد ألعاب لتعلّم الحروف، والكلمات والتراكيب، والقراءة، والتحليل المقطعي للكلمات...

وفي الرياضيات العاب لتعلّم الأعداد، والأشكال، والعمليات الحسابية وحلّ مسائل حسابية وهندسية...

وفي العلوم ألعاب لتعلّم المواد وصفاتها، والآلات ومبادئ عملها، وأسماء الحيوانات وأصواتها وصفاتها...

وفي الجغرافيا ألعاب لتعلّم أسماء البلاد وثرواتها، والمدن، والجبال والأنهار والبحار... ولجميع هذه الألعاب مستويات متعددة يختصّ كل منها بمرحلة عمرية محددة، وأساليب متنوّعة في طريقة العرض والتحاور مع الطفل ووسائل مختلفة، كالعاب التصنيف، والتخمين، والتركيب، والمطابقة، وتمييز السمعي والبصري...

3- 3 نماذج من اللعب التعليمية: فيم بلي نماذج متنوّعة من اللعب التعليمية، منها ما هو متوفّر على أقراصCD أو DVD، أو على الإنترنيت، أو على ألعاب خاصة بتعلّم اللغات والرياضيات والعلوم...

1- Math Shark Educational Insights

هذه اللغة شبيهة بلعب الفيديو، وتعلّم الأطفال عمليّات الجمع والطرح والضرب والقسمة وغيرها من وظائف الحاسبة، لكلّ عملية ثمانية مستويات، إضافة إلى الأصوات والأضواء المرافقة للخلفيات.

2- My First Science Kit Scientific Explorer

تتضمن هذه اللعبة مقدّمة عملية كاملة خاصة بالأطفال الذين تقع أعمارهم فوق أربع سنوات.

3- Scientific Explorer My Geology Kit

تعلّم الطفل كل ما يتعلّق بطبقات الأرض، وتمكّنه من بناء مجموعات صخرية، واستعمال أدوات حقيقية للكتابة على الصخور.

4- Leapad

هذه اللعبة في جهاز يشغّل كتبا جاهزة، وما على الطفل سوى نقر الكلمات، فيسمع كل حرف، ثم الكلمة كاملة مع مختصر عن معناها.

5- Globe Explorer

هذه اللعبة خاصة بالأطفال الذين تقع أعمارهم فوق ثماني سنوات شكلها كالكرة الرضية، لها قلم إذا ضغطت به على أي دولة في العالم استمعت إلى معلومات عن تلك الدولة، كعدد السكان، والعاصمة، والتوقيت والعملة....وفيها إمكان البحث عن أي بلد في العالم.

6- Phonics Radio

تحتوي هذه اللعبة على أزرار لجميع حروف اللغة، وما على الطفل سوى نقر أحدها ليستمع إلى النطق بهذا الحرف بأساليب مختلفة، إضافة إلى أغنية قصيرة عنه.

7- لعبة بناء المدن Sim City

لعبة لتصميم المدن وبنائها. يحدد اللاعب المناطق التجارية أو الصناعية أو السكينة في المدينة، ثم يضيف إليها الأبنية ووسائل النقل وشبكات الكهرباء وغيرها. ويمكن أن يواجه

اللاعب أخطارا محتملة كالفيضانات والحرائق والأعاصير والزلازل...

7- لعبة سودوكو: يطلب في هذه اللعبة ملء خانات المربع الفارغة بالأرقام المناسبة. يتألّف هذا المربع من تسع مجموعات في كلّ مجموعة تسعة مربعات. وتملأ الخانات الفارغة بحيث يتضمن كل عمود، وكلّ سطر، وكلّ مجموعة مربعات الأرقام من واحد إلى تسعة مرة واحدة.

ولهذه اللعبة مستويات متعددة تبعا لصعوبة حلّها، ولها استراتيجيات لحلها.

8- الكلمات المتقاطعة: هذه اللعبة من اللعب الشائعة، ويمكن تسخيرها لأغراض تعليمية؛ مثل: تعلّم الحروف، والأرقام، ومعرفة العملات والأنهار، والبلدان...

مثال لعبة تعليم الأرقام:

10- كلمات متقاطعة صوتية: هذه اللعبة مماثلة لسابقتها، ولكن يستعمل فيها الصوت بدلا من النص:

11- لعبة الفروق: المطلوب في هذه اللعبة اكتشاف الاختلافات بين شكلين متماثلين. تنمّي هذه اللعبة دقة الملاحظة، والسرعة في تعرّف الأشياء.

12- تعلم اللغة الإنكليزية:

مئة لعبة ولعبة لتعليم الإنكليزية للأطفال.

13- تجميع الصور puzzel:

هذه لعبة شائعة، تفيد في سرعة المحاكمة، ودقة الملاحظة...

14- معرفة الحيوان من صوته:

2- 5 بعض التقنيات المستعملة في الألعاب التعلمية:

1- الكلمات المخبأة: Hidden Words

قد تكون هذه الكلمات المخبأة كتابية وقد تكون صوتية.

2- اختيار أحد الحلول Multiple -Choice

3- وضع العنوان الصحيح للصورة:

4- الإجابة بـ صح أو خطأ True or False

5- كتابة الإجابة الصحيحة Type-in-the -Answers

6- الأسئلة المنطوق بها Quizzes with Sound

7- أسئلة التقابل Matching Quizzes

2- 6 التطلّعات: إنّ نظرة سريعة في الإنترنيت، أو في سوق منتجات الألعاب تبيّن عمق الفجوة التي تفصل بين الألعاب التعليمية العربية وغيرها في اللغات الأخرى، سواء من جهة الكم أو من جهة النوع. وعلينا أن نتدارك هذا النقص لترقى ألعابنا التعليمية إلى مستوى مثيلاتها. والسبيل إلى ذلك:

- زيادة عدد مواقع الألعاب التعليمية العربية في الإنترنيت.
- زيادة عدد منتجات هذه الألعاب، سواء كانت ألعابا حاسوبية، أو فيديوية، أو تركيبية...
- إنتاج ألعاب حاسوبية تتضمّن المناهج المدرسية المعتمدة.
- توجيه عناية فائقة إلى ألعاب تعليم اللغة العربية وتعلّمها وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
- توفير العناصر الكفيلة بتحقيق الغاية المرجوة من اللعبة التعليمية؛ من ذلك مثلا:

- أن يكون لها غرض محدد؛ مثل: تعليم موضوع معيّن، أو حل مسألة...
- ألاّ تخلو من عنصر المنافسة، بين اللاعب والحاسوب، أو بين اللاعب وزملائه.
- أن تتضمن قدرا من التّحدي الملائم الذي يستنفر قدرات الطفل في حدود إمكاناته.
- أن تثير خيال الطفل، وتنمّي رغبته في التعلّم.
- أن تحقّق عنصر التسلية والمتعة، على ألاّ يكون ذلك هو غرض اللعبة.

- أن يكون لها ارتباط مباشر بالمواضيع الدراسية.
- أن تراعي المراحل العمرية للطفل.
- أن يشارك في إعدادها خبراء في التربية والتعليم وتصميم الألعاب.

المراجع والمصادر:

- الفروق في اللغة، أبو هلال العسكري، دار الآفاق الجديدة، بيروت ط5 1981.
- تفريد التعليم، توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، دار الفكر الأردن، 1998.
- سيكولوجية اللعب، عفاف اللبابيدي، عبد الكريم خلايله، دار الفكر 1998.
- المكتبة الشاملة، قرص DVD، الإصدار الثاني.
- موسوعة الشعر العربي، قرص CD، المجمع الثقافي، أبو ضبي 2003م.
- موسوعة ويكيبيديا العالمية.

-Computer games' can help children learn', Lucy Ward.

- How Children Learn Through, Play, Dr. Dorothy Einon.
- How Computer Games Help Children Learn, David Williamson Shaffer.
- The impact of digital games in education, Begona Gros.

بعض المواقع التعليمية:

Learning Games

Online Math Games

- the Game zone at Cool Math http:// coolmath4kids. Co;/games/
- AAA Math Second Grade http://www.aaamath.com/grade2.htm
- Flash Card Drill http://www.teachrkids.com/
- Mad Math

- Minutes
http://hbogucki.staffnet.com/aemes/apps/mmm/mmm.htm
- Bonus. Com http://www.bonus.com/bonus/list/n
mathematics.right.html
- Math Baseball http://funbrain.familyeducation.co;/cgi-bin/shtml.cgi?A1=../math/index.html.
Pascal's
-Triangle
http://forum.swarthmore.edu/workshops/usi/pascal
into.html
- Game Games http://www.gamequarium.com/math.htm
- Power Football
http://www.funbrain.com/football/index.html.
Game Divided by Skills
- Level B http://www.mce.k12tn.net/math skills level b.htm
- Level C http://www.mce.k12tn.net/ math skills level c.htm
-Level D http://www.mce.k12tn.net/ math skills level c.htm

Online Language Games
- School Express
http://www.schoolexpress.com/funtime/defqult.qsp
- English Learning Games from School Zone
http://www.schoolzone.co.uk/documents/englishlearninggames.htm
Check out these geat online stories.
-Disney
http://asp.disney.go.com/DisneyBooks/StorySaerchRerults.asp -Princess Sleepyhead
http://www.princessleepyhead.com/.
-Children's StrorybooksOnline
http://www.magickeys.com/bookes/
- Kidpub Children's Publishing http://www.
Kidpub.org/Kidpub/

- Stone Soup http://www.stonesoup.com/
- Online Children's Stories http://www.acs.ucalgqry.ca/ dkbrown/stories.html
- Bedtime Story http://www.bedtime-story.com/ bedtime-story/indexmqin.htm
- Candlelight Stories http://www. Candlelightstories.com/
- Story Hour http://www.ipl.org/youth/StoryHour/
- BAB Books http://www.amtexpo.com/bqdbooks/
- Online Literature Library http://www. Literature.org/
- Prince Apple Head Humpledink http://short2000.com/prince/
- Oradera http://short2000.com/oradera/
- Kid's Corner Beatrix Potter http://www.tcom.ohiou.edu/books/kids.htm

Puzzle and Logic Sites

- Pattern Mania http://www.primarygames.com/patterns/start.htm
- Bridges http://javaboutique.internet.com/bridges/
- Guess the Number http://www.guess2/index.html
- Math
- Puzzel http://www.cyberjourneys.net/books/cybermath2/student/mqthpuzzles.html
- Math Square http://www.edu4kids.com/msq/
- Number Cracker http://www.funbrain.com/cracker/index.html
- A Logical Place to Make Friends http://www.c3.lanl.gov/mega-math/workbk/logic/lofriends.html
- The Set Game http://www.setgame.com/

Mixed Activities
- Educational Games at Fun Island
http:www.funisland.com/education.html
- Light Span
http://classic.lightspan.com/kids/pages/default.asp?prod=LS & nav=k1
- Kid’s Clubhouse http://www.
Eduplace.com/kids/index.htlm
- Fun Brain http://www.funbrain.com/
-Syvum Online Activites http://www.
Syvum.com/online/games.html
- Learning Planet.com
http://www.learningplanet.com/index.asp
- Enchanted Leaning http://www.
Enchantedleaning.com/Home.html
- Education.com
http://www.education.com/home/index.jsp
- The Kidz Page.com
http://www.thekizpage.com/learninggames/learningonline.html
- Game Aquariam http://www.gamequarium.com/
- Learning Activities (Preschool and Primary)
http://www.meddybemps.com/7.33.html
- Toon University
http://www.toonuniversity.com/default.asp?f=t
- TLC Kids http://www.tlkids.com/
Playroom (Large list of links of online activities)
http://www.4kids.com/Playroom/konline.html
- Skewl Fun& Games (Another List of online activities) http://www.skewlsites,com/fungam.htm
http://www.primrygames.com/- Primary Games.

كتاب"العربية" ليوهان فك : عرض لجهد استشراقي في تحقيق لغة العرب

أ. د. عبد القادر سلاّمي
جامعة تلمسان

مقدمة: لئن ارتبط مفهوم الاستشراق و(منه المستشرق)، بطلب علوم أهل الشرق ولغاتهم وثقافتهم وفنونهم وعلومهم وعقيدتهم ومذاهبهم من حيث أصبح اليوم علماً له كيانه ومنهجه، ومدارسه وفلسفته ودراساته ومقارناته ومؤلفاته وأغراضه وأتباعه ومعاهده ومؤتمراته، فاستوجب، والحال كذلك، الوقوف على ما أنجز في مضمونه فهما علميا بعيداً عن التعصّب للمستشرقين أو ضدّهم وذلك بما يكفل عرض جهد تحقيقي لتراث العرب للمستشرق الألماني (Johann Fuck) في كتابه المميّز "العربية".

أولاً: التعريف بالكتاب :

يعدّ كتاب "العربية" للمستشرق الألماني "يوهان فك" (Johann Fuck) دراسة مستفيضة للغة العربية، ولهجاتها، وأساليبها، وتطورها، وعوامل هذا التطور، ومظاهره، منذ تدوينها حتى العصر الذي نعيش فيه. وقد اتبع المؤلف "فك" في سبيل ذلك الوصف حينا، وطريقة الوصف التحليلي حينا آخر.

وقد ترجم الكتاب إلى العربية، وقدّم له وعلّق عليه وفهرس له الدكتور "رمضان عبد التواب" في ثلاثمائة وإحدى وثلاثين (331) صفحة، كما وقفت على نشره مكتبة الخانجي بمصر فصدر عن المطبعة العربية الحديثة بالقاهرة عام 1400هـ- 1980م، والكتاب المذكور مقسم إلى تمهيد، يليه ثلاثة عشر فصلا، وملحق في مادة "ل، ح، ن" ومشتقاتها، والكتاب تتصدّره تعليقات للمستشرق الألماني "أنطون شبيتالر سبق وأن نشرها في الجزء العاشر من مجلة

Bibiotheca Orientalis ما بين مايو ويوليو من عام 1953م عدّ فيها ما أقدم عليه يوهان فك في كتابه "العربية" عملاً لم يقدّم مثله من قبل"، وإن "سمح لنفسه بمناقشة بعض النقاط الأساسية، التي لا يتّفق فيها مع المؤلّف".[1] ويرى الدكتور رمضان عبد التواب في ترجمته الجديدة للكتاب "وفاءً لحقّ المؤلّف على قارئ كتابه"، إذ "كان المترجم الأوّل، قد ترك شيئاً غير قليل من هوامش النصّ بلا ترجمة، إذ كان يراه غير مهمّ للقارئ العربي"، كما كان يلخّص هذه الهوامش أحيانً، تلخيصاً شديداً".[2]

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ كتب "العربية" ترجم أوّل مرّة على يد الدكتور "عبد الحليم النجار" - رحمه الله- في مائتين وتسعين (290) صفحة، كما وقفت على طبعه دار الكتاب العربي عام ألف وتسعمائة وواحد وخمسين (1951م)، ومن تصدير الدكتور أحمد أمين، ينوه فيه بمدرسة "أوجيست فيشر" الألمانية، والتي يعدّ "يوهان فك" من نتاجها، كما ينوه بالمترجم الذي وفّق في نقل الكتاب إلى العربية رغم صعوبة أصله.والكتاب المذكور من تقديم الدكتور، "محمد يوسف موسى"، قدم من خلاله عرضا تحليليا للكتاب، كما نوّه بعمل المترجم، إذ جاء الكتاب كما لو أنه تأليف لا ترجمة وهو ما أقرّه الدكتور رمضان عبد التواب- المترجم الثاني- بقوله:" ولا شكّ أنّ أنّني أفدْتُ كثيراً من بعض الصياغة البارعة، والعبارات الطليّة، التي تغلّب بها المرحوم الدكتور النجّار، على جفاف الأسلوب الألماني وجمله المعقّدة".[3]

ثانياً: مضمون الكتاب:

<u>في تمهيده</u> للكتاب: يرى "الأستاذ فك" أنه كان من الطبيعي أن تكون لغة القرآن هي نقطة الانطلاق، حيث كان من نتائج التلاحم بين اللغة والدين الجديد أن خرجت العربية عن حدودها الإقليمية لتشمل العالم الإسلامي كلّه الأمر الذي كان له بالغ الأثر في إحياء ما يلي من لهجات البلاد المفتوحة، حيث بدت العربية مؤثرة ومن ثم متأثرة، غير أن هذا لم يمنع العربية من أن تكون

مثلا أعلى يقتفيه كل كاتب عربي، خاصة وأن العرب - على مدّ وجزر ظروفهم التاريخية- جدّ حريصين على لغتهم، وغير راضين عن الخلط الذي أصابها. ولقد كان لوضع القواعد الإعرابية من قبل النحاة أثر بالغ في الحفاظ على اللغة العربية التي عرضت وتصوّرت في جميع مظاهرها: من أصوات وصيغ، وتراكيب، ومعان، محافظة بذلك على مظهرها الثلاثي الذي جعل منها لغة متصرفة. على أن المؤلف "فك" يرى: أن الطريقة التي كان ينطق بها الأعرابي هي في ذاتها سطحية، إذ لا تكفي وحدها لتكون ميسما مميّزا للغة الفصحى دون غيرها من اللهجات الدارجة، واللغات العامية. على أن القالب اللغوي وحقيقته، كما يقول "فك" هو الذي يميّز الطابع الفصيح للعربية، مقدما بذلك شواهد قرآنية تثبت ما ذهب إليه:من مثل قوله تعالى: ﴿**وإذِ ابْتلَى إبراهيمَ رَبُّهُ**﴾[4] وقوله تعالى: ﴿**إنَّما يَخْشَى اللّه َمِنْ عبادِه العُلَمَاءُ**﴾ [5] وقوله:﴿ **وإذا حَضَرَ القِسْمَةَ أولُواْ القُرْبَى**﴾ [6] على اعتبار أن مثل هذه الاستعمالات القرآنية ممكنة في لغة ما زالت فيها المنعطفات قائمة، فمثل ذلك مواقع الكلمات في الآيتين المذكورتين وغيرهما كالاستعمال اللاتيني: « Matrem Amat Filia» (الأُمَّ تُحِبُّ البِنْتُ) غير أنه يعدّ هذه الاستعمالات القرآنية، التي تحتوي هي أيضا على مخالفات للقواعد العامة، في مستوى مغاير للشذوذ المختلف المراتب بالنسبة للتصرف الإعرابي في العربية الفصحى والمولدة، ويعزو التطور الذي أصاب اللغة العربية إلى نقلها خارج حدود الوطن العربي في مواطن أجنبية بواسطة غزوات الفتح الإسلامي في العهد الأول، الأمر الذي يضحد قول الغربيين من أن القرآن من وضع محمد (صلى الله عليه وسلم)، الأمر الذي يتنافى مع روح الإسلام. [7]

وفي الفصل الأول: العلاقات في عهد الدولة العربية (الأموية):

يبين المؤلف أثر الفتوحات الإسلامية في توحيد لهجات القبائل، الأمر الذي انعكس جليا على مقام اللغة العربية، وذلك بنشوء لغة تفاهم موازية، مستعينة بأبسط وسائل التعبير اللغوي وتبسيط للمحصول الصوتي، وصوغ القوالب

اللغوية، ونظام تركيب الجملة، ومحيط المفردات، والتنازل عن التصرف الإعرابي، والاستغناء بذلك عن مراعاة أحوال الكلمة وتصريفها، وبناء على هذا، كان العربي يدرك التعديل بل المسخ الذي أصاب اللغة العربية ما إذا كان الناطق فارسيا أو نبطيا، فنشأ بذلك مبدأ "تنقية اللغة العربية" معتمدا على التربية والتعليم، ومتمثلا في حرص الآباء على تصحيح أخطاء أبنائهم، وبذلك رست أولى خطوات وضع القواعد النحوية حفاظا على سلامة اللغة العربية.[8]

وفي الفصل الثاني: عربية الدولة ولغة الشعب في أوائل العصر العباسي:

يعرض المؤلف "فك" لدخول اللغة العربية مرحلة جديدة من مراحل حياتها بسبب بعد العباسيين عن حياة البداوة بعدا كبيرا على عكس الأمويين من قبلهم، الأمر الذي أعطى للدوائر الإسلامية الجديدة فرصة التعبير عن نفسها. يتضح ذلك في شعر بشار، ونثر ابن المقفع، - وإن كان كلاهما قد نسج على طراز الأقدمين بصورة مقصودة- فها هو بشار بن رد يوظف في شعره عبارات شعبية من مثل زجاجة (قارورة) بمعنى "امرأة"، "لا دَهَل مِنْ جَمَل" أي "لا خوف من الجَمل". وقد مثل ابن المقفع ذلك بأسلوب مبسّط في نقله للأصول البهلوية، على أن هذه الفترة قد اتسمت كذلك بالإحساس العربي لضرورة "تنقية اللغة" على يد سيبويه، في حين بقيت "المدينة" بعيدة عن هذا الحماس.[9]

الفصل الثالث: اللغة العربية في عصر هارون الرشيد:

يعرض هذا الفصل النهضة الجديدة التي عرفتها اللغة العربية بارتقاء الخليفة "هارون الرشيد" عرش الخلافة. هذه النهضة التي اقترنت بأسماء "الأصمعي"، وأبي عبيدة، والفراء، والكسائي، وما عرفوا به من امتثال للغة البدو كنموذج رفيع المنزلة، في حين كانوا على خلاف شديد مع اللغة الدراجة التي شاعت بين سواد الشعب العريض. ففي هذا الجو ازدهرت إلى جانب المعارف الحقيقية، شدة الذكاء، وسعة الحيلة، ولطف المدخل، وشهوة الغلبة، ودقة الاستعمال اللغوي. فها هو هارون الرشيد يدرك الفرق بين "أنا قاتل غلامكِ" على

سبيل الإضافة، وبين "أنا قاتل غلامك" بالتنوين. وعلى النقيض من ذلك ظهرت الألفاظ الفارسية، وكثرت الألفاظ الدارجة في الشعر اتصلت خاصة باسمي "إبراهيم الموصلي"، و"مسلم بن الوليد". كما تميّز هذا العصر بقاء الاستعمالات الشعرية عند أبي نواس، وشهد ولادة أغاني من شعر الأدوار (المزدوجات) وأبسط القوالب المزدوجة، وهو في الغالب في الرجز كأرجوزة أبي العتاهية على أن أبان بن عبد الحميد اللاحقي نسج في نفس القالب المطابق للمثنوي الفارسي.[10]

الفصل الرابع: العربية المولدة:

يستعمل المؤلف "فك" اصطلاح "العربية المولدة" في هذا الفصل للدلالة على اللغة الدارجة في الاستعمالات العادية في نهاية القرن الثالث الهجري (القرن الثامن)، كما تشهد على ذلك النصوص المسيحية واليهودية، على اعتبار أن اليهود والنصارى بالمشرق ظلوا طويلا دون أن يكون لهم نصيب من الثقافة الإسلامية، لذلك لم يستخدموا لأول عهدهم بالكتابة العربية الفصحى، بل اللغة الدارجة في عصرهم، ويرى المستشرق "فك"، أن الطبيعة الحقيقية للعربية المولدة، والفرق الخاص الذي يميزها تجاه العربية الفصحى إنما يقوم على تغيّر في تكوينها، بعد ترك الإعراب من أماراته الظاهرة". [11]

الفصل الخامس: العلاقات اللغوية في عصر المأمون وعقيدة الاعتزال الرّسمية:

في هذا الفصل، أخذ الجاحظ في كتابه "البيان والتبيين" مركز الصدارة في رسم الأحوال اللغوية في عصره، هذا المعتزلي الذي تنبّه إلى لغة الأطفال من استعمالهم: ووّاو بمعنى "الكلب" وماءما بمعنى "شاة أو خروف"، وإلى لغة النبطي، والأهوازي، والخراساني، والزنجي، والهندي، فالنبطي يجعل: الزاي سينا، والعين همزة، والهندي يجعل: الجيم زايا، كما تنبه إلى الاختلاف بين اللغة والفارسية، وما يترتّب عن ذلك من ضيم (للغة على حساب أخرى) إذا ما

اجتمعا في اللسان الواحد. ويستثني من هذه الدائرة "موسى الأسواري" الذي كان يحدث باللغتين بإتقان كبير- كما عالج الجاحظ عيوب اللسان والكلام من: لثغة، ولكنة، وتمتمة، وفأفأة، ولفّة، ولجلجة، وحبسة، يضاف إلى هذا كله التقعير، والتقعيب، والتشدّد، والتشدق والتشاق، خصائص لأولئك الذين يولعون بالتنوق والمبالغة في مضاهاة كلام البدو. ولقد كان لتضلع أبي تمام في المجال الشعري أثره البالغ في إضفاء حيوية جديدة على الشعر العربي القديم، في حين ظلت أشعار الفرص والمناسبات أقوى تأثرا باللغة الدارجة والإطراد الذي عرفته على ألسنة المثقفين في القرن الثالث- التاسع، والفروق الواضحة في لغة المحادثة، وفقا لثقافة المتكلم، حتى أنه من الناذر أن لا يستعمل رجال في مناصب رئيسية جملا مخالفة للنحو عامة وكيف لا، والأتراك يتذمرون من التعليم، ولا يستندون إلى ثقافة علمية، نستثني منهم "الفتح بن خاقان".[12]

الفصل السادس: العربية تصير لغة الأدب الفصحى في النصف الثاني من القرن الثالث الهجري- التاسع الميلادي:

يعرض المؤلف مرحلة النصف الثاني من القرن التاسع، وما صاحبه من انحطاط في المستوى العام للثقافة، وردود فعل حسنة انعكست على الأدب بشكل عام، تمثلت في جهود "ابن قتيبة" التجديدية، التي نصت على جملة من المعارف الإيجابية التي لا غنى للكتاب، والقائمين على الخدمة في الدواوين عنها في كتابه "أدب الكاتب"، وإن كان ابن قتيبة يقدّر جهود المعتزلة النحوية، إلا أنه يشدد عليهم من أنهم جعلوا دراسة القرآن والحديث، وأحكام الشريعة في المرتبة الثانية، وقد وصف" ابن قتيبة "الجهل المتفشي في أرقى الأوساط في عصره بالتاريخ، والأنساب، وانحطاط مستوى الثقافة لدى كتاب الدولة ووزرائها خاصة وقد أصبح العنصر التركي صاحب الكلمة في القصر. وفي معرض حديثه عن اختلاف المعاني، والصيغ المخترعة على عهده، يورد "ابن قتيبة" نماذج من تلك الاستعمالات الخاطئة، فالناس استعلوا لفظ "مأتم" بمعنى المصيبة أو

الاجتماع على المصيبة، والمعنى الأصلي له، "إنما هو اجتماع النساء في الخير والشر"، وإبدالهم "فعاليل" بفعالل في جمع الرباعي، وقولهم "أخير وأشر" بدلا من : خير وشر . وفي مجال الشعر لم يرق البحتري مثلا إلى مستوى أبي تمام الفصيح الرفيع، في حين أن حالة الدارجة كانت أسوأ وأحط، وبذلك رجحت كفة الدارجة، بل وصار يعدّ من التقعّر احتداء لغة البدو، وخاصة الأعراب، الأمر الذي لا يساير روح العصر.[13]

الفصل السابع: عربية الأدب في القرن الرابع – العاشر الميلادي:

يعرض هذا الفصل لمجرى القرن الثالث- التاسع، إذ أخذ الانتشار والنمو اللغوي، يطارد الفصحى التي نظم النحاة قواعدها، ويمعن في عزلها باطراد في جميع مناطق اللغة الدارجة، بيد أن اللغة الفصحى ظلت صامدة باعتبارها اللغة الفصيحة للأدب، وباعتبارها ذات قواعد ثابتة، ومعايير مقدّرة، وقد تمكن "قدامة بن جعفر" أن يبرز النتائج التي ترتبت على النمو اللغوي بالنسبة للأسلوب في الحد الزمني الفاصل بين القرنين الثالث والرابع في كتابه "نقد النّثر"،- فهو يفرّق بين الأسلوب السخيف- الملحون، والجزل الفصيح، فهذا من سمات الطبقات الحصيفة والمثقفة من العلماء والحكماء، وذلك من كلام الرّعاع والعوام، ويرى أن الفصاحة الكاملة، وصحة الإعراب، لا تتم إلا لأعرابي بدوي نشأ حيث لا يسمع غير الفصاحة والأصالة، فيتكلم حسب عادته وسجيته.[14]

الفصل الثامن: العربية، ولهجات البدو في القرن الرابع الهجري- العاشر الميلادي:

يعرض هذا الفصل، تغيّر نظرة المثقفين إلى لهجات البدو بنفس المستوى الذي نضجت به طرق التعبير المولدة بين، الطبقات الوسطى والدنيا على لغة المجتمع الرفيع في بداية القرن الرابع - العاشر، وبذلك صارت اللغة الفصحى لغة الكتابة، الأمر الذي لا ينكر المستوى الرفيع للغة البدو إذا ما قورنت بلغة الرعاع والحضريين، ذات الطابع المولد، هذا ما نكتشفه من "بيان الهمذاني"

الذي عرض مناطق نفوذ اللغة الحميرية، واللهجتين "المهرية والشحرية" في أقاليم عرب الشمال. ولقد كان أدعى إلى ذلك التطور (أي تغيّر نظرة المثقفين إلى لغة الأعراب) هذه الحقيقة الثابتة من أنه قد حلّ في ذلك العهد محلّ نشاط في الجمع والوصف الذي كان يقوم به علماء اللغة القدامى، علم للغة منظم تنظيما فلسفيا زاد الباحثين قوة وثقة من أنفسهم". ومن ذلك عمل الأزهري "في التهذيب وما أخذه على قبيلة هوزان" من الخطأ واللحن الفاحشين، وما أخذه "ابن جنّي" - مؤسس الاشتقاق الكبير- على الأعراب من تصادم مع أصول الصيغ والقوالب الفصيحة، ولهذا تراه يخصص في متابه "الخصائص" بابا مستقلا "لأغلاط الأعراب". (15)

الفصل التاسع: العربية، واللغة المولدة في القرن الرابع:

يعرض هذا الفصل، دخول العربية المولدة عهدا جديدا في ظل انحطاط الدولة العباسية نهائيا إلى أكثر من عشر دويلات مستقلة، حيث أخذت العربية المولدة مميزاتها- وذلك حسب كل إقليم- هذا ما يتعرض إليه المقدسي في كتابه "أحسن التقاسيم" واصفا رحلته خلال العالم الإسلامي آنذاك محاولا كما يقول المؤلف "فك"، "تمييز كل إقليم من الوجهة اللغوية، بذكر التعبيرات المحلية الخاصة به"، غير أن مقام اللغة العربية ظل ثابتا من حيث هي لغة الأدب الوحيدة في العالم الإسلامي، بالإضافة إلى إسهام الأقاليم في إقامة صرح الأدب. وفي حياة المتنبي خير دليل على ذلك، إذ كان مجالها بين العراق وسورية، ومصر وفارس. (16)

الفصل العاشر: ظهور اللغة الدارجة في أشعار القرن الرابع- العاشر الميلادي:

يقدم الفصل العاشر، أمثلة من الاستعمالات العربية العامية في شعر القرن العاشر، وما كثر من الدّخيل والدارجة ببغداد، الأمر الذي كثر في أشعار "ابن الحاج"، بالإضافة إلى الألفاظ الفارسية مثل: لقلق وهو طائر، والفصيح "لقلاق"

ومما يدل على قلق القواعد الإعرابية والتصريف استعماله (أي ابن الحاج) الوصي بالإشباع، أي اللبن الحامض، كما ظهرت في هذا العصر، "الموشحات" بأوزانها الحديثة المثيرة، ومقطوعاتها. هذا الاختراع الذي يعدّ "ثورة فنية" في الأسلوب على العروض العربي القديم. (17)

الفصل الحادي عشر: "وصف المقدسي" للعلاقات اللغوية في المحيط الإسلامي إبان القرن الرابع الهجري- العاشر الميلادي:

رسم لنا الجغرافي المقدسي: خريطة لغوية للغة العربية في القرن العاشر ويتحرى المقدسي الدقة في اختياره للمصطلحات المعبّرة- حسب يوهان فك"- في ذكره للغة الأقاليم: "يقصد إلى اللغة التي يتكلمها المثقفون لا لغة الشعب الدارجة، دعواه في ذلك: "أن أصح العربية يتكلم بها في المشرق لا في الإقليم الفارسي، لأنهم يتكلفونها تكلفا، ويتعلمونها تلفقا. الأمر الذي يبيّن المكانة التي احتلتها اللغة العربية في الشام، وإن كان المؤلف يرد ذلك نسبيا. وفي وصفه العربية في العراق، يقول المقدسي: "إنها حسنة فاسدة، أي أنها حسنة الوقع في الأذن دون مطابقتها لقواعد النحو، كما يصف اللغة القبطية (لغة أهل الذمة بمصر) بالركاكة والرخاوة، ويعد لهجة المغرب شديدة الاختلاف عن عربية البلدان الإسلامية، منغلقة وعسيرة الفهم، أما البربرية فلا يستطاع فهمها أصلا. (17)

الفصل الثاني عشر: اللغة العربية في عهد السلجوقيين:

يعرض المؤلف "فك" في هذا الفصل، وضع اللغة العربية في ظل السلجوقي أو الحكم السلجوقي، حيث تقلصت حدودها أمام مزاحمة التركية وخصوصا الفارسية التي صارت لغة سدة الملك، ولغة الأدب والشعر، وكثر بذلك التأليف فيها، حتى لقد ألف بها غير قليل من العلماء مثل، الوزير "نظام الملك" و"الغزالي". لكن اللغة العربية بقيت محافظة على كيانها بفضل جهود العلماء المتضافرة، وبما قدّمه: "أبو زكريا التبريزي" بشرحه وتبسيطه دواوين

الشعر، والنصوص النثرية. وتلاه معاصرة: الحريري بكتابه: "الغواص في أوهام الخواص" في بعث العربية القديمة الفصيحة على أن الأستاذ "فك" يرى: أن المثقفين لم يكونوا بمعزل عن مثل هذه الأخطاء اللغوية" ويغزو ذلك إلى العامل المباشر المتمثل في انحلال الدولة الإسلامية ودخولها حروبا متتالية. [18]

الفصل الثالث عشر: نظرة خاطفة:

يعرض هذا الفصل الانحطاط الكبير الذي عمّ ربوع الأقاليم، العربية نتيجة السيل المغولي الذي أصاب في الصّميم بلدانا كانت لها الصدارة في قيادة ركب الثقافة والمدنية في العالم الإسلامي. على أن "مصر" أخذت على عاتقها بعث الحياة العقلية، الأمر الذي امتدّ مفعوله إلى سورية. لكن سرعان ما تردت الأمور بكشف طريق البحر إلى شرق الهند قصد التبادل التجاري، اكتمل باستيلاء العثمانيين على مصر، ومن ثم باقي المناطق العربية، ما عدا مراكش. وبإشراقة المرحلة الحديثة، التي تلت ذلك، والتي بدأت بحملة نابليون على مصر وإدخال النظم العربية على يد محمد علي،" أدى إلى نشوء حركة التنقية اللغوية نشأة جديدة"، ليتعدى الأمر بعد ذلك نشر المؤلفات الكثيرة في النحو العربي وما يليه من المعاجم العديدة الأجزاء، إلى العناية أكثر بالبحث في مسائل الاستعمال اللغوي، وصواب التعبير، وذلك بإنشاء المجامع العلمية في القاهرة دمشق. وبذلك يكون جبروت التراث العربي التالد الخالد قد برهن على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها إلى زحزحة العربية عن مقامها المسيطر. [19]

ملحق: مادة ل ح ن، ومشتقاتها:

يتناول المؤلف في هذا الملحق، مادة ل، ح، ن ومشتقاتها، وتعدد دلالاتها مع تطور اللغة العربية. فهو يقرر مبدئيا أن معنى اللحن اللغوي يتطلب أن يكون الصواب متقدما عليه. على أن تعريف اللحن على الطريقة القديمة هواه الخطأ اللغوي. وهذا التعريف الذي جاء نتيجة تواضع عرفي تغيير معناه الأصلي في وقت متأخر، وذلك أن مدلوله الأصلي : لحن (بالفتح) : مال. وفي مشتقات هذه المادة

ما يدل على معان تتميز بالإشارة إلى الميل والتحول على الهيئة المألوفة دون أن يقصد منها الصواب، أو أن يؤدي الميل والتحول إلى الانحراف كما لا يعني هو "التحول إلى الصواب الحق" - فقد استعملت الكلمة بمعنى البيان، وللدلالة على الفطنة، والفناء، وحسن الصوت، أو الترتيل بالنغم، أو طريقة الأداء، أو النغمة الرئيسية في الموسيقى، أو الأسلوب المخالف للمألوف، أو بمعنى اللغز والتورية، أو التضليل والتعمية. على أن ورود اللحن "للدلالة على الخطأ اللغوي جاد في الشعر، وهذا على لسان: بن عبدل الأسدي بقوله :[20]

ليت الأمير أطاعني فشفيته ❖❖❖ من كل من يكفى القصيد ويلحن

الخاتمة: يعدّ كتاب "العربية" للمستشرق الألماني : يوهان فك" وقد وقعت عليه الأنظار أوّل مرّة سنة 1950م،"أوّل محاولة لرصد التحوّلات التي طرأت على اللغة العربية بسبب انتقالها من موطنها الأصلي إلى الأمصار المفتوحة، وقد أثار هذا الكتاب جدلاً ونقداً كبيراً حين صدوره تزعّمه الأستاذان فير وسبيتيلار. ومهما يكن من أمر فقد كان هذا الكتاب بداية ً لحركة دراسة تاريخ العربية وأنماطها.وانصبّت بعد لك الدراسات- سواء كانت مقالات أو كتب- على تحليل اللهجات العربية الحديثة وتقديم بعض التعديلات التاريخية لسلوك بعض العناصر اللهجاتية"[21]، الأمر الذي يثبت أنّها (أي المقلات أو الكتب) لم تنسج على غير مثال سابق، ولعلّ ذلك مبرّراً إضافياً لعرض كتاب " العربية" على النّحو الذي قمنا به في السّطور السابقة.

الهوامش:

1- يوهان فك، العربية، تحقيق رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بمصر، 1400هـ-1980م ص5-6.

2 - المصدر السابق، مقدمة التحقيق، ص 3-4.

3- المصدر السابق، مقدمة التحقيق، ص4.

4- الآية124 من سورة البقرة.

5 - الآية24 من سورة فاطر.

6 - الآية8 من سورة النساء.

7 - يوهان فك: العربية، ص13-17.

8 - المصدر السابق، ص18-58.

9 - المصدر السابق، ص 59-92.

10 - المصدر السابق، ص93-108.

11 - المصدر السابق، ص109-118.

12 - المصدر السابق، ص119-137.

13 - المصدر السابق، ص137-149.

14 - المصدر السابق، ص 150-159.

15 - المصدر السابق، ص160-173.

16- المصدر السابق، ص174-188.

17 - المصدر السابق، ص189-197.

17 - المصدر السابق، ص 198-214.

18- المصدر السابق، ص215-237.

19 - المصدر السابق، ص237-242.

20 - المصدر السابق، ص243-255.

21 - كيس فرستيغ: اللغة العربية، تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، ترجمة محمد الشرقاوي، إصدار المشروع القومي للترجمة بإشراف المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003م، ص 5.